

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Les évaluations communes dans les Cycles d'orientation

Utilisation et appréciation par les enseignants

Auteur	Gendre Bastien
Directeur	Genoud Philippe
Date	21 octobre 2018

Introduction

Pour un enseignant, évaluer les apprentissages de ses élèves n'est pas un acte facile. Allal (2008), par exemple, met en évidence quatre étapes principales (création de l'examen, passation, correction, prise de décision) lors desquelles de nombreux choix doivent être effectués. A cette complexité de base s'ajoute une dose non négligeable de subjectivité. Depuis de nombreuses années, les recherches docimologiques ont en effet démontré que des biais, comme l'effet de Halo ou l'effet de contraste, pouvaient interférer dans le processus évaluatif (Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004). Cette difficulté à évaluer pose dès lors un problème dans le cas des examens sommatifs puisque les résultats obtenus par un élève influencent son parcours de formation et ses perspectives professionnelles. Les pratiques évaluatives se trouvent ainsi face à un problème : elles sont sujettes à de nombreuses erreurs, tout en ayant une grande importance.

Une stratégie pour diminuer cette part de subjectivité consiste à mettre en commun les forces de plusieurs enseignants lors du processus évaluatif. Dans la littérature, cette idée a été formulée sous le nom de « modération sociale » (Maxwell, 2002 ; Mottier-Lopez, 2015). Nous préférons utiliser le

terme « évaluation commune », plus courant dans le contexte de notre recherche. Cette collaboration entre enseignants n'est toutefois pas automatique et est soumise à certaines contraintes. C'est dans cet espace que se situe notre travail. Nous cherchons à répondre au questionnement suivant : quels sont les facteurs qui peuvent être en lien avec l'appréciation et l'utilisation de l'évaluation commune ?

Un passage en revue de la littérature nous a permis de cerner les composantes de l'appréciation de l'évaluation commune. Nous avons retenu six conséquences positives (l'augmentation de la qualité de l'évaluation, l'augmentation de l'équité entre les élèves, l'augmentation de la solidité face aux contestations, la diminution de la charge de travail des enseignants, le guidage dans l'enseignement et le développement du professionnalisme des enseignants) et trois aspects négatifs (l'augmentation de la pression ressentie par les enseignants, le développement du bachotage et le rétrécissement du curriculum enseigné). Nous avons ensuite sélectionné différents facteurs pouvant être en lien avec l'utilisation et l'appréciation de l'évaluation commune. Ces derniers ont été répartis en trois groupes : les données sociodémographiques (l'expérience professionnelle, le genre, le taux d'activité et la discipline d'enseignement), les croyances des enseignants (l'auto-efficacité personnelle ainsi que les visions normative et formative de l'évaluation) et les variables du contexte (le climat de collaboration perçu, les relations avec les collègues et la gestion de la charge de travail). Nous avons également décidé d'étudier s'il existe des liens entre l'appréciation de l'évaluation commune et son utilisation.

Méthode

Notre échantillon se compose de 90 enseignants issus de trois écoles du secondaire I du canton de Fribourg. Les données ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire en ligne créé pour l'occasion et en partie inspiré de Yerly (2014). La majorité des items sont des affirmations face auxquelles les répondants ont dû se positionner à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 6.

Les premières analyses apportent deux informations intéressantes. Premièrement, toutes les variables quantitatives ne s'éloignent pas significativement de la loi normale. Deuxièmement, nous avons pu créer deux variables distinctes regroupant d'une part l'appréciation des effets positifs et d'autre part l'appréciation des effets négatifs ; ces deux variables étant clairement indépendantes.

Résultats

Des analyses inférentielles ont été effectuées afin de chercher à mieux comprendre l'utilisation ainsi que l'appréciation de l'évaluation commune. Les trois tableaux insérés dans cette synthèse donnent une vision d'ensemble par le biais d'analyses de régression hiérarchiques prenant en compte différentes catégories de prédicteurs. Trois informations principales peuvent être retenues.

TABLEAU 1 – Coefficients de régression linéaire dans la prédiction de l’appréciation des effets positifs.

Modèle	Variable	Beta
1	Genre (1=homme / 2= femme)	.05
	Taux d'activité	-.07
	Expérience	.13
	Fait d'enseigner une discipline principale	.15
$\Delta R^2 = .05 ; F_{(4,81)} = 1.03 ; ns$		
2	Auto-efficacité personnelle	-.18
	Vision normative de l'évaluation	.48**
	Vision formative de l'évaluation	.17
$\Delta R^2 = .31 ; F_{(3,78)} = 12.32 ; p < 1\%$		
3	Gestion de la charge de travail	-.01
	Relations avec les collègues	-.06
	Climat de collaboration perçu	.23
$\Delta R^2 = .04 ; F_{(3,75)} = 1.47 ; ns$		
4	Fréquence d'utilisation	.17
$\Delta R^2 = .02 ; F_{(1,74)} = 2.23 ; ns$		

* $p < 5\%$; ** $p < 1\%$

Premièrement, l’appréciation des effets positifs de l’évaluation commune repose surtout la vision normative de l’évaluation (tableau 1). Les enseignants voyant l’évaluation comme une démarche permettant de souligner la performance, comparer les résultats ou amener une sanction ont davantage tendance à relever les aspects positifs de cet outil. Ce résultat s’explique sans doute par le fait que l’évaluation commune est standardisée à l’échelle d’une école ou d’un ensemble d’enseignants : ceci permet une certaine comparaison entre les classes ou les élèves. Ce constat rejoint les conclusions de Yerly (2014) qui a mis en évidence un mécanisme similaire concernant le regard que les enseignants du primaire portent sur les évaluations externes.

Deuxièmement, le contexte joue un rôle important. En effet, lorsque celui-ci est favorable au travail commun (présence d’un fort climat de collaboration, bonnes relations entre collègues, satisfaction à l’égard de la charge de travail), les enseignants relèvent moins les effets négatifs et utilisent plus fréquemment l’évaluation commune (tableaux 2 et 3). Ce constat s’explique vraisemblablement de la manière suivante : il est plus facile d’initier une collaboration si le contexte s’y prête bien. Les effets négatifs seront également moins perçus si le soutien social entre enseignants est fort. Ces résultats viennent appuyer plusieurs recherches sur la collaboration qui ont mis en évidence une importance de la charge de travail (Borgès & Lessard, 2007 ; Landry-Cuerrier, 2007 ; Connolly, Klenowski & Wyatt-Smith, 2012), des relations avec les collègues (Landry-Cuerrier, 2007 ; Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2009) et du fonctionnement de l’école (Borgès & Lessard, 2007 ; Landry-Cuerrier, 2007 ; Lessard & al., 2009 ; Armi & Pagnossin, 2012).

TABLEAU 2 – Coefficients de régression linéaire dans la prédiction de l'appréciation des effets négatifs.

Modèle	Variable	Beta
1	Genre (1=homme / 2= femme)	-.15
	Taux d'activité	-.23
	Expérience	.21
	Fait d'enseigner une discipline principale	-.19
$\Delta R^2 = .14$; $F_{(4,81)} = 3.25$; $p < 5\%$		
2	Auto-efficacité personnelle	-.09
	Vision normative de l'évaluation	.03
	Vision formative de l'évaluation	-.04
$\Delta R^2 = .01$; $F_{(3,78)} = 0.33$; <i>ns</i>		
3	Gestion de la charge de travail	-.28*
	Relations avec les collègues	.01
	Climat de collaboration perçu	-.21
$\Delta R^2 = .11$; $F_{(3,75)} = 3.56$; $p < 5\%$		
4	Fréquence d'utilisation	-.36**
$\Delta R^2 = .08$; $F_{(1,74)} = 9.32$; $p < 1\%$		

* $p < 5\%$; ** $p < 1\%$

TABLEAU 3 – Coefficients de régression linéaire dans la prédiction de la fréquence d'utilisation.

Modèle	Variable	Beta
1	Genre (1=homme / 2= femme)	.26*
	Taux d'activité	.22
	Expérience	.11
	Fait d'enseigner une discipline principale	.42**
$\Delta R^2 = .24$; $F_{(4,81)} = 6.46$; $p < 1\%$		
2	Auto-efficacité personnelle	.01
	Vision normative de l'évaluation	-.07
	Vision formative de l'évaluation	.09
$\Delta R^2 = .01$; $F_{(3,78)} = 0.31$; <i>ns</i>		
3	Gestion de la charge de travail	.10
	Relations avec les collègues	.18
	Climat de collaboration perçu	.21
$\Delta R^2 = .11$; $F_{(3,75)} = 4.38$; $p < 1\%$		
4	Effets positifs de l'évaluation commune	.14
	Effets négatifs de l'évaluation commune	-.30**
$\Delta R^2 = .08$; $F_{(2,73)} = 5.48$; $p < 1\%$		

* $p < 5\%$; ** $p < 1\%$

Troisièmement, il existe un lien entre la fréquence d'utilisation et l'appréciation de l'évaluation commune (tableaux 2 et 3). Un enseignant recourant souvent à l'évaluation commune a, en effet, moins tendance à relever les conséquences négatives. Ceci peut être dû au fait qu'il se rend compte, une fois dans le processus de modération sociale, que les inconvénients sont plus issus de l'imaginaire que de la réalité. Le rapport se trouve également dans l'autre sens et la causalité ne peut être clairement déterminée. En effet, il est probable qu'une plus forte appréhension face aux effets négatifs diminue la fréquence d'utilisation.

Conclusion

Sur la base de nos différents résultats, nous pouvons mettre en lumière trois constats qui nous conduisent à formuler des recommandations à l'attention des personnes souhaitant implanter ou développer des processus de modération sociale. Premièrement, les croyances des enseignants – notamment la vision normative de l'évaluation – jouent un rôle dans l'appréciation des effets positifs. Il convient donc de rendre les enseignants attentifs aux aspects normatifs des examens, tant en formation initiale que continue. Deuxièmement, un contexte favorable à la collaboration permet d'atténuer l'appréciation des effets négatifs et d'augmenter la fréquence d'utilisation. Il est donc intéressant d'aménager les établissements scolaires de façon à favoriser la collaboration entre collègues, par exemple avec la mise à disposition de lieux dédiés au travail commun ou la planification d'heures communes pour la passation des examens. Troisièmement, un lien négatif existe entre la fréquence d'utilisation et l'appréciation des effets négatifs. Il semble donc important de rassurer les enseignants vis-à-vis des inconvénients associés a priori à l'évaluation commune et de les encourager à participer à des processus de travail commun. Ces premières expériences permettraient sans doute de dissiper les craintes et d'initier une certaine culture de la collaboration.

Poussé à l'extrême, ce troisième constat pourrait justifier le recours à la contrainte. En effet, puisque plus les individus utilisent l'évaluation commune, moins ils en perçoivent ses effets négatifs, il semble intéressant d'obliger tous les enseignants à participer à des processus de modération sociale, sans oublier néanmoins que le recours à la contrainte risque d'avoir un impact négatif sur la collaboration (Borgès & Lessard, 2007 ; Marcel & Garcia, 2010 ; Armi & Pagnossin, 2012). Il serait donc pertinent, dans démarche expérimentale, d'étudier l'impact de l'obligation sur l'appréciation de l'évaluation commune par les enseignants.

Bibliographie

- Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. In A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.
- Armi, F., & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignants romands. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 220- 232.
- Borgès, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). Bruxelles : De Boeck.
- Connolly, S., Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). Moderation and Consistency of Teacher Judgement, Teacher's Views. *British Educational Research Journal*, 38(4), 593-614.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire* [Thèse de doctorat]. Montréal : Université du Québec.
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Liège : Editions de l'Université de Liège.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et société*, 23, 59-77.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 13-29). Bruxelles : De Boeck.
- Maxwell, G. S. (2002). *Moderation of Teacher Judgments in Student Assessment*. Récupéré le 25.05.2016 de https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/research_qsc_assess_report_2.pdf
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire* [Thèse de doctorat]. Fribourg : Université de Fribourg.