

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes au Québec et à Genève

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
LINDA ALLAL



Presses
de l'Université
du Québec





Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

Jugement
professionnel
en évaluation

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : (450) 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes au Québec et à Genève

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
LINDA ALLAL

2008



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève
(Collection Éducation intervention ; 21)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1529-1

1. Évaluation en éducation - Québec (Province) - Outaouais. 2. Évaluation en éducation -
Suisse - Genève. 3. Enseignement - Prise de décision. 4. Jugement pratique. 5. Enseignement
primaire - Pratique. I. Lafortune, Louise, 1951- . II. Allal, Linda K. III. Collection.

LB2822.75.J83 2008

372.12609714'22

C2007-942158-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

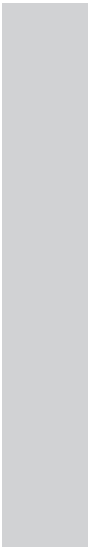
Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2008 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2008

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Remerciements

Le livre *Jugement professionnel en évaluation* est le fruit de recherches menées dans deux contextes de l'enseignement primaire, au Québec et à Genève. Il tire parti des multiples apports des personnes qui ont participé à la réalisation de ces études. Nous tenons à les remercier ici.

Du côté de l'étude québécoise, nous désirons remercier les conseillers et conseillères pédagogiques qui ont réalisé les entretiens et qui ont investi temps et énergie à peaufiner le protocole d'entretien et à produire des textes qui apportent un regard axé sur la pratique à propos du processus associé à l'exercice du jugement professionnel dans l'évaluation. De la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, nous remercions Paule Bellehumeur et Richard Painchaud; de la commission scolaire des Draveurs, nous remercions Michel Enright, Suzanne Lanthier et Jacinthe Mathieu. Ce

projet a pu tirer profit de leur expertise et de leur connaissance du milieu scolaire, mais aussi d'une certaine mise à distance relativement au travail enseignant à propos de l'évaluation des apprentissages.

Nous remercions également les assistantes de recherche, Lysane Blanchette-Lamothe, Elise Girard, Clara Lafortune, Virginie Rouverot, qui ont contribué à la transcription des entretiens ou au codage du contenu de ces transcriptions. Ces assistantes ont été guidées par deux professionnelles de recherche. Nous remercions Kathleen Bélanger et Carine Lachapelle pour le travail de soutien aux assistantes et de contribution à l'analyse pour contribuer à la cohérence du travail et à la rigueur de la démarche.

Ce projet n'aurait pu voir le jour sans la contribution volontaire d'enseignants et d'enseignantes de la fin des études primaires. Nous leur exprimons notre gratitude pour leur disponibilité et pour avoir partagé leurs pratiques évaluatives avec autant d'ouverture et avoir ainsi fait part de leur vision de l'apprentissage et de l'évaluation. Leur participation à ce projet a été facilitée par l'acceptation par les commissions scolaires que nous rencontrions les membres du personnel enseignant. Nous remercions grandement les commissions scolaires des Portages-de-l'Outaouais et des Draveurs. Cette participation a été soutenue par un fonds de recherche qui a mis à la disposition de ces enseignants et enseignantes deux journées de libération pour participer aux entretiens et préparer le travail de réflexion sur l'exercice de leur jugement professionnel en évaluation.

Du côté de l'étude genevoise, nous voulons remercier tous les membres de l'équipe de recherche de leurs contributions à la conduite des entretiens, au traitement des données et à la rédaction des textes présents dans ce livre. L'équipe était composée de Jamila Dorner, assistante, Lucie Mottier Lopez, maître d'enseignement et de recherche, Walther Tessaro, chargé d'enseignement, et Edith Wegmuller, chargée d'enseignement, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, et de Filippo Cattafi, Ariane Favre Marmet, Jean-Marc Hohl, Nathalie Kofmehl et Bernard Riedweg¹, formateurs et formatrices au Centre de formation de l'enseignement primaire (CeFEP), à Genève. Nous remercions chaleureusement aussi

1. Depuis septembre 2006, Bernard Riedweg est responsable du projet Réseau d'Enseignement Prioritaire au sein de la Direction de l'enseignement primaire à Genève.

Fanny Rochat, secrétaire à la FPSE, et Carmen Stoky, secrétaire au CeFEP, d'avoir effectué les transcriptions avec beaucoup de soin malgré la qualité variable des enregistrements.

Nos remerciements et nos sentiments de reconnaissance s'adressent avant tout aux enseignants et enseignantes qui ont accepté de participer aux entretiens, de dévoiler leurs pratiques, de répondre à nos interrogations, de partager avec nous leur vision de l'évaluation et de l'école. Leur participation a été facilitée par la décision de la Direction de l'enseignement primaire, par l'intermédiaire de la directrice Thérèse Guerrier, d'accorder à chaque participant et participante une demi-journée de décharge pour préparer les documents à apporter aux entretiens; nous la remercions vivement de ce soutien à la participation du corps enseignant à la recherche.

Enfin, nous remercions Pauline Provencher pour sa précieuse collaboration dans le travail de préparation du manuscrit à déposer aux Presses de l'Université du Québec.

Linda Allal et Louise Lafortune

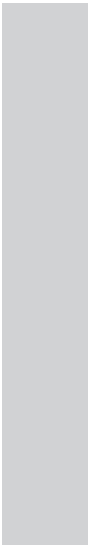


Table des matières

Remerciements	vii
Introduction À la recherche du jugement professionnel .. <i>Linda Allal et Louise Lafortune</i>	1
1. Vers une définition du jugement professionnel ...	4
2. L'apport et la portée de notre recherche sur le jugement professionnel	5
3. Démarches communes et spécificités.....	7
4. La structure du livre	8
Références bibliographiques	10

Partie 1

**Recherche sur le jugement professionnel
dans les pratiques évaluatives au Québec 11****Chapitre 1 L'exercice et le développement du jugement
professionnel pour l'évaluation
des apprentissages 13***Louise Lafortune*

1. Le jugement professionnel : situation générale. 15
2. Le jugement professionnel : documents ministériels
de l'école québécoise. 16
3. L'exercice et le développement du jugement
professionnel : sens et perspectives 22
4. Les données quantitatives ou qualitatives 23
5. Une définition du jugement professionnel 27
6. L'accompagnement du développement
du jugement professionnel :
la pratique réflexive et le travail en équipe-cycle. 28
7. Pour l'accompagnement 31
- Conclusion 33
- Références bibliographiques 33

**Chapitre 2 Exercer un jugement professionnel
dans l'action : des résultats de recherche
québécois qui ouvrent des perspectives 37***Louise Lafortune, avec la collaboration de Kathleen Bélanger*

1. Les définitions : évaluation et jugement
professionnel 40
2. La collecte et l'analyse des données :
méthode de recherche. 41
3. Le choix de l'élève pour exercer des jugements
d'évaluation 44
4. La nature des sources d'information 44
5. L'explication et la justification du choix
des sources d'information 47

6. Le recours au dossier scolaire, au travail en collégialité ou à des documents ministériels . . .	50
7. Le jugement d'évaluation : la manière de combiner les informations	56
8. La place de l'élève dans l'évaluation	58
9. Les modalités de communication de la cote	59
10. Un regard métacognitif et réflexif	65
Conclusion	69
Annexe	73
Références bibliographiques	77
 Chapitre 3 Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objets d'évaluation : de connaissances à compétences	79
<i>Paule Bellehumeur et Richard Painchaud</i>	
1. Les pratiques évaluatives.	81
2. Les dimensions qui interviennent dans le jugement d'évaluation	86
3. La place de l'élève dans son évaluation.	90
Conclusion	91
Références bibliographiques	93
 Chapitre 4 Des influences dans l'exercice du jugement professionnel : une étude de cas faisant ressortir trois logiques	95
<i>Michel Enright et Jacinthe Mathieu</i>	
1. L'influence des perceptions et des croyances sur le jugement professionnel	97
2. L'influence de la matière dans l'établissement du jugement professionnel	101
3. Le jugement professionnel selon trois logiques . . .	105
Conclusion	110
Références bibliographiques	111

Chapitre 5	Des moyens de porter un jugement d'évaluation et des constatations: principales conclusions de l'étude québécoise	113
	<i>Louise Lafortune</i>	
1.	L'évaluation et le jugement professionnel: des définitions	115
2.	Le processus d'exercice du jugement professionnel	116
3.	Des constatations: des influences dans l'évaluation à des logiques complémentaires	120
4.	Des niveaux de participation différents	125
5.	Questions de réflexion	125
	Références bibliographiques	128

Partie 2

Recherche sur le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives à Genève	129
--	-----

Chapitre 6	L'étude du jugement professionnel dans le contexte genevois: orientations conceptuelles et démarches de recherche	131
	<i>Linda Allal, Édith Wegmuller et Bernard Riedweg</i>	
1.	Les orientations conceptuelles de la recherche	135
2.	Le contexte de la recherche	141
3.	Le cadre officiel de l'évaluation en sixième année primaire	143
4.	L'échantillon des enseignants	147
5.	La collecte de données par entretiens	149
6.	Le dépouillement des données	152
	Conclusion	156
	Références bibliographiques	156

Chapitre 7	Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes.	159
	<i>Lucie Mottier Lopez et Filippo Cattafi</i>	
1.	Une méthode d'analyse	161
2.	Les caractéristiques du jugement professionnel des enseignants lorsqu'ils décident de la note en mathématiques.	162
3.	Une comparaison avec la note en environnement .	175
4.	Les justifications du jugement professionnel du point de vue des enseignants	177
	Conclusion	183
	Références bibliographiques	185
Chapitre 8	Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation	187
	<i>Linda Allal et Jean-Marc Hohl</i>	
1.	Les adaptations de l'évaluation	189
2.	Les modalités de communication qui accompagnent la note	196
	Conclusion	200
	Références bibliographiques	201
Chapitre 9	Envisager l'avenir de l'élève: le jugement professionnel dans les décisions d'orientation et de promotion.	203
	<i>Walther Tessaro et Ariane Favre Marmet</i>	
1.	Le passage du primaire au secondaire inférieur ..	205
2.	La cohérence entre le pronostic et l'inscription définitive	207
3.	L'adhésion des parents	209
4.	Des notes pour certifier et orienter	211
5.	La justification du choix de l'orientation des élèves	214

6. Les résultats aux épreuves cantonales et l'orientation	215
7. La prolongation du cycle primaire	216
Conclusion	218
Références bibliographiques	220
Chapitre 10 Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation: apports et implications de l'étude genevoise	223
<i>Linda Allal et Lucie Mottier Lopez</i>	
1. Les principales conclusions de notre recherche sur le jugement professionnel	225
2. La logique du jugement professionnel des enseignants en évaluation, comparée aux approches des recherches évaluatives portant sur le système	230
3. Les implications de la recherche menée à Genève.	233
Références bibliographiques	239
Conclusion Accompagner le développement du jugement professionnel: vers des perspectives de recherche	241
<i>Louise Lafortune et Linda Allal</i>	
1. Une synthèse des conclusions	243
2. Pour l'accompagnement	245
3. Des perspectives de recherche	247
4. Recherches de divers types	248
Notices biographiques	249

À la recherche du jugement professionnel

Linda Allal

Université de Genève

linda.allal@pse.unige.ch

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

louise.lafortune@uqtr.ca

Le jugement professionnel – de quoi s’agit-il? Est-ce une invention née dans la foulée des réformes scolaires, mais sans réalité dans les pratiques des enseignants et enseignantes? Ou est-ce une dimension fondamentale et incontournable de la pratique professionnelle, présente même chez les membres du corps enseignant qui ignorent ce vocable?

Le jugement professionnel n’est certainement pas une spécificité de la pratique enseignante. Son rôle est très largement reconnu dans d’autres professions. Dans le domaine de la médecine, l’Assemblée médicale mondiale a publié une déclaration en 1987 (révisée en 2005) affirmant, à l’article 1, que: « L’élément fondamental de l’autonomie professionnelle est l’assurance que chaque médecin est libre d’émettre son jugement professionnel dans le cadre du traitement de ses patients. » Le jugement professionnel médical s’exerce non seulement dans la pratique privée libérale, mais aussi en milieu hospitalier où le médecin, comme l’enseignant ou l’enseignante dans sa classe, doit tenir compte des procédures et des règles imposées par l’institution, sans que celles-ci nuisent toutefois à l’autonomie de son jugement. On pourrait imaginer que le jugement professionnel devient superflu dans certaines professions qui appliquent des formes de quantification et des algorithmes très précis pour aboutir à des décisions. Mais ce n’est pas le cas. L’apport qualitatif du jugement professionnel complète toujours, et corrige parfois, l’application des algorithmes. Ainsi, dans le domaine de l’expertise en comptabilité, Libby et Thorne (2003)¹ écrivent: « On peut tirer des récents scandales impliquant les vérificateurs de certaines sociétés [...] la leçon suivante: les règles ne peuvent se substituer au jugement professionnel du vérificateur. »

Cet ouvrage présente des recherches portant sur le jugement professionnel dans le domaine de l’enseignement. Après une définition de l’objet d’étude, nous traitons des orientations des études réalisées au Québec et à Genève puis de la structure du contenu du livre.

1. Dans la revue *CA (Chartered Accountants of Canada)*, novembre (version électronique).

1. Vers une définition du jugement professionnel

Malgré l'usage de plus en plus courant de l'expression « jugement professionnel » dans le domaine de l'enseignement, sa signification n'est pas toujours clairement cernée. Nous adoptons la définition formulée par Lafortune (2006, p. 22) dans le cadre d'un Projet d'Accompagnement-Recherche-Formation réalisé au Québec.

Définition

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation.

Les éléments contribuant à la formulation de cette définition sont exposés plus en détail dans le chapitre 1 de cet ouvrage. Dans le domaine de l'enseignement, le jugement professionnel implique le plus souvent la confrontation de sources d'information de nature différente et l'élaboration d'une manière de combiner ces informations qui ne peut se réduire à la simple application d'un algorithme. Le traitement des informations (leur sélection, interprétation, mise en relation, etc.) s'effectue en référence à plusieurs repères d'ordre différent : des exigences institutionnelles, des choix collégiaux et des valeurs personnelles. La complexité du jugement professionnel résulte, d'une part, des divergences qui peuvent exister entre les différentes informations récoltées et, d'autre part, des décalages qui peuvent émerger entre les différents repères. Le jugement professionnel fait alors appel aux principes déontologiques et éthiques de la profession enseignante (Lafortune, 2006 ; Laveault, 2005). Il est à la fois un processus cognitif individuel et une pratique sociale située, construite au sein d'une communauté professionnelle donnée².

Contrairement à certains écrits qui traitent le jugement professionnel comme une étape à l'intérieur du processus d'évaluation, la définition proposée ici concerne l'ensemble des activités de l'ensei-

2. Certaines implications des travaux sur la « cognition située » pour la compréhension des pratiques de l'évaluation scolaire sont présentées dans Allal (2007) et Mottier Lopez (2006).

gnement, auxquelles s'intègrent les activités évaluatives. Dans cette perspective, le jugement professionnel intervient dans le choix et l'agencement des situations didactiques, dans la gestion de la vie de classe et l'animation des activités d'enseignement, dans les échanges avec les collègues sur des projets collectifs et dans toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages. En ce qui concerne l'évaluation, le jugement professionnel est présent tant dans les évaluations visant à soutenir les apprentissages (évaluations dites formatives ou formatrices), que dans les évaluations qui contribuent à la reconnaissance des compétences et à la certification des apprentissages (évaluations dites sommatives) et dans celles qui fondent les décisions concernant l'avenir des élèves (évaluations dites pronostiques).

2. L'apport et la portée de notre recherche sur le jugement professionnel

Il existe depuis longtemps des recherches sur les jugements que les enseignants et enseignantes portent sur les travaux de leurs élèves, depuis les études docimologiques classiques de Piéron (1963) aux investigations récentes du jugement scolaire, dont la recherche remarquable menée par Bressoux et Pansu (2003). Dans ces travaux on étudie les facteurs qui influencent le produit résultant du jugement, c'est-à-dire la note, la cote ou l'appréciation choisie par un enseignant ou une enseignante parmi les catégories composant l'échelle adoptée par l'institution scolaire ou proposée par le chercheur. Le plus souvent, il s'agit d'un jugement porté sur un seul travail (examen, épreuve) ou sur la « valeur scolaire » de l'élève en général. L'originalité de la recherche présentée dans ce livre réside, premièrement, dans le fait que nous nous penchons sur le processus du jugement professionnel, c'est-à-dire sur les raisonnements et les réflexions conduisant au choix de telle ou telle note, cote, appréciation, ainsi que sur les démarches qui entourent ce choix (par exemple, explications orales données à l'élève ou à ses parents). Deuxièmement, nous étudions le processus du jugement professionnel dans une situation complexe, à savoir une situation où il faut mettre en relation et synthétiser des informations provenant de plusieurs travaux d'évaluation et d'autres sources d'information estimées pertinentes.

Notre recherche, réalisée en parallèle au Québec et à Genève, porte sur le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives de personnes qui enseignent dans la dernière année de l'école primaire à des élèves de 11 et 12 ans. L'étude est centrée sur les pratiques d'évaluation conduisant aux informations inscrites dans le document officiel – appelé « bulletin scolaire » au Québec, « livret scolaire » à Genève – qui est transmis périodiquement aux élèves et à leurs parents. Il s'agit donc d'évaluations qui concernent principalement la reconnaissance des apprentissages accomplis, qui établissent un bilan des compétences et connaissances construites par l'élève relativement aux objectifs et aux attentes des programmes scolaires.

La recherche étant réalisée au moyen d'entretiens, elle porte bien entendu sur les pratiques déclarées des enseignants et enseignantes qui ont rencontré nos équipes de recherche. Nous leur avons toutefois demandé d'apporter à l'entretien tout le matériel sur lequel leurs appréciations et décisions étaient basées. Il s'agit donc de pratiques déclarées, fortement documentées par des éléments concrets et objectivables.

La recherche a été réalisée dans deux contextes : celui de deux commissions scolaires dans la région de l'Outaouais dans la province de Québec au Canada ; celui du canton de Genève dans la région francophone de la Suisse. Cependant, le but n'était pas de comparer ces deux contextes, ni de tenter de reproduire exactement le même dispositif de recherche dans deux systèmes différents. Notre intention était plutôt de saisir la complexité et la dynamique du jugement professionnel dans chacun des contextes, en tenant compte des traditions scolaires, des valeurs culturelles, des contraintes institutionnelles qui leur sont propres.

La recherche a été menée dans une double optique de collaboration. Dans chaque contexte, la conception et la conduite de la recherche étaient le fruit d'une forte concertation entre universitaires et personnes chargées d'actions de formation continue et d'accompagnement du corps enseignant au primaire. La présentation de l'étude québécoise (chapitres 1 à 5) a été rédigée par Louise Lafortune, avec la collaboration de Kathleen Bélanger, du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et celle de quatre conseillers et conseillères pédagogiques, Paule Bellehumeur et Richard Painchaud de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais et Michel Enright et Jacinthe Mathieu de la Commission scolaire des Draveurs.

La présentation de l'étude genevoise (chapitres 6 à 10) a été rédigée par Linda Allal, Lucie Mottier Lopez, Walther Tessaro et Édith Wegmuller, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, en concertation avec Filippo Cattafi, Ariane Favre Marmet, Jean-Marc Hohl, du Centre de formation de l'enseignement primaire, et Bernard Riedweg de la Direction de l'enseignement primaire à Genève. Ces collaborations ont permis une forte articulation entre interrogations théoriques et préoccupations du terrain liées aux activités de formation assurées par l'ensemble des auteurs et auteures. Le second niveau de collaboration s'est instauré entre les deux équipes, québécoise et genevoise. Des échanges ont eu lieu au moment du lancement de la recherche et des repères méthodologiques communs ont été adoptés. Lors de la préparation de cet ouvrage, des lectures croisées des écrits respectifs de chaque équipe ont suscité chez chacune d'elles des réflexions stimulantes et des interrogations critiques.

3. Démarches communes et spécificités

Les deux équipes ont adopté plusieurs démarches méthodologiques communes pour la conduite de leurs études. Elles ont décidé de réaliser les entretiens avec des personnes qui enseignent dans la dernière année de l'école primaire en raison des enjeux du passage entre le primaire et le secondaire et de son influence sur le jugement professionnel en matière d'évaluation. Une évaluation visant la reconnaissance des apprentissages à la fin de l'école primaire n'est pas un simple bilan trimestriel; elle couronne en quelque sorte l'ensemble du premier cursus de la scolarité de l'élève. Pour mieux cerner les variations dans l'exercice du jugement professionnel selon le moment de l'évaluation, les équipes ont décidé d'effectuer deux entretiens avec chaque enseignant ou enseignante: l'un en mars au terme du deuxième trimestre de l'année et l'autre en juin à la fin de l'année scolaire. Afin d'éviter de recueillir un discours très général et pour obtenir des données concrètes sur l'exercice du jugement professionnel, les équipes ont fait deux choix pédagogiques. Premièrement, elles ont demandé à chaque enseignant et enseignante de choisir deux élèves dont les résultats d'apprentissage se situaient à la limite

entre la suffisance et l'insuffisance³. Ce choix a été fait en estimant que le jugement professionnel se manifesterait plus nettement dans ce genre de situation, où il y a hésitation quant à l'appréciation (cote / note) à inscrire dans le bulletin ou le livret scolaires. Le second choix était de centrer l'entretien sur les pratiques évaluatives et l'exercice du jugement professionnel dans deux domaines des programmes scolaires : les mathématiques d'une part, l'univers social (au Québec) et l'environnement (Genève), d'autre part. Les deux équipes ont utilisé en outre des schémas d'entretien semblables dans leur structure, mais en employant évidemment le vocabulaire scolaire particulier à chaque contexte.

Tout en suivant des démarches de collecte des données assez proches, les deux équipes ont adopté des procédures de dépouillement, d'analyse et de rédaction assez différentes. L'approche de chacune des équipes est le reflet de ses orientations conceptuelles, de ses options méthodologiques en recherche et de son style rédactionnel. Chaque partie du livre a donc sa propre structure, sa propre manière de découper et de présenter les résultats de l'étude réalisée, mais contribue à une conclusion commune.

4. La structure du livre

Le livre est composé de deux parties – la première portant sur l'étude québécoise, la seconde sur l'étude genevoise – suivies d'une conclusion relevant les points communs entre les apports des deux recherches.

La première partie du livre comprend cinq chapitres. Le chapitre 1 présente le cadre conceptuel associé au jugement professionnel ; ce cadre guide la conception du processus d'exercice du jugement professionnel dans l'évaluation qui sous-tend l'analyse du contenu des entretiens. Les trois chapitres suivants présentent les résultats de la recherche québécoise. Le chapitre 2 expose les résultats globaux de la recherche qui aborde comment le jugement professionnel s'exerce dans l'action d'évaluation tout en proposant des perspectives d'accompagnement. Les chapitres 3 et 4 approfondissent une partie des données de recherche. Le chapitre 3 explore les tensions qui se créent en contexte de changement en éducation, comme celui du passage

3. Une explication plus précise, tenant compte du système d'appréciation (cotation, notation) en vigueur dans chaque contexte, sera donnée dans les chapitres 2 et 6.

de l'évaluation de connaissances à l'évaluation de compétences. Le chapitre 4 propose une étude de cas dans laquelle les facteurs qui influencent l'exercice du jugement professionnel sont analysés. Cette étude fait ressortir trois logiques : une logique cumulative/quantitative, une logique cumulative/qualitative et une logique intuitive/cumulative. Enfin, le chapitre 5 présente les principales conclusions de l'étude québécoise quant aux conséquences de l'exercice du jugement professionnel en évaluation, des observations sur les propos des personnes rencontrées et des réflexions sur la participation de celles exerçant diverses fonctions dans un tel projet de recherche (chercheure, conseillers et conseillères pédagogiques et personnel enseignant).

La seconde partie comprend également cinq chapitres. Le chapitre 6 présente le cadre conceptuel de l'étude genevoise, le contexte et les démarches de recherche adoptées. Les trois chapitres suivants présentent trois ensembles de résultats et leur interprétation. Le chapitre 7 porte sur le processus du jugement professionnel en tant que fil conducteur des pratiques des enseignants et enseignantes lors de l'attribution des notes inscrites dans le livret scolaire de l'élève. Le chapitre 8 étudie le rôle du jugement professionnel dans l'adaptation des démarches d'attribution des notes visant à tenir compte des situations particulières de certains élèves. Il aborde également les modalités de communication qui accompagnent la transmission des notes : les échanges oraux avec les élèves et leurs parents, les commentaires écrits dans le livret et les documents complémentaires. Le chapitre 9 porte sur le jugement professionnel dans la prise de décision quant à l'avenir de l'élève : sa promotion au degré suivant, son orientation vers une filière de l'enseignement secondaire. Les trois chapitres donnent une large place aux explications et aux justifications que les enseignants et enseignantes formulent au sujet de leurs pratiques. Enfin, le chapitre 10 présente les principales conclusions de l'étude genevoise et leurs implications pour le développement et l'étude du jugement professionnel.

La conclusion du livre fait la synthèse des apports des recherches conduites des deux côtés de l'Atlantique. Elle propose une série de perspectives pour la pratique de l'évaluation en classe, pour la formation initiale et continue du corps enseignant en matière d'évaluation, pour l'accompagnement des changements de pratiques évaluatives et pour la conduite de recherches futures sur le jugement professionnel.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (2007). «Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé: peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques?», dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-56.
- ASSEMBLÉE MÉDICALE MONDIALE (1987/2005). *Déclaration sur l'autonomie et l'auto-régulation professionnelles*. En ligne. <www.wma.net/f/policy/a21.htm>. Consulté le 13 juillet 2007.
- BRESSOUX, P. et P. PANSU (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAFORTUNE, L. (2006). «Exercice et développement du jugement professionnel», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 3, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise». Consulté le 27 juin 2007.
- LAVEAULT, D. (2005). «Le jugement professionnel de l'enseignant: quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer?», *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), p. 93-114.
- LIBBY, T. et L. THORNE (2003). «Le jugement professionnel», *CA (Chartered Accountants of Canada)*, novembre. En ligne. <www.camagazine.com/1/8/1/7/2/index2.shtml>. Consulté le 13 juillet 2007.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2006). «L'évaluation située des apprentissages: le rôle fondamental de la médiation sociale», dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*, Paris, L'Harmattan, p. 82-89.
- PIÉRON, H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris, Presses universitaires de France.

E

I

T

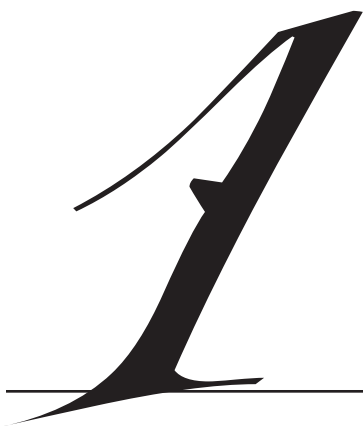
R

A

P



**RECHERCHE
SUR LE JUGEMENT
PROFESSIONNEL
DANS LES PRATIQUES
ÉVALUATIVES AU QUÉBEC**



L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages¹

Louise Lafortune²

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

-
1. Les sections 2, 4 et 5 sont en grande partie tirées de Lafortune (2007).
 2. L'ensemble de cette réflexion n'aurait pu se faire sans la collaboration du milieu scolaire et de l'équipe provinciale du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Je les remercie grandement de leur contribution à la réflexion présentée dans ce texte. Je remercie Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan qui ont permis la réalisation de ce projet de partenariat MELS-UQTR. Je remercie également une équipe de professionnels et de spécialistes en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont participé à une rencontre de discussion. Je remercie une équipe accompagnatrice de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais qui a utilisé et discuté la première version de ce document. Je remercie également des membres de l'équipe de Linda Allal qui ont commenté la première version d'un document portant sur l'accompagnement de l'évaluation dont le jugement professionnel faisait partie.

Ce chapitre aborde le contexte général québécois qui mène à s'intéresser à l'exercice et au développement du jugement professionnel dans l'évaluation des compétences. Déjà, le concept de jugement professionnel est abordé de différentes façons dans des documents ministériels québécois relatifs à l'évaluation (politique d'évaluation des apprentissages, cadres de référence, échelles des niveaux de compétence...). Pour respecter ce contexte québécois et par souci de cohérence, des liens sont faits avec des éléments de ces documents ministériels. Ensuite, l'exercice et le développement du jugement professionnel sont présentés en tenant compte du type de traces et d'informations utilisées et de la rigueur attendue pour valider l'évaluation des compétences. Enfin, l'accompagnement du développement du jugement professionnel est présenté en lien avec la pratique réflexive et le travail en équipe-cycle³. Des moyens sont proposés pour amorcer et faciliter un tel accompagnement.

1. Le jugement professionnel: situation générale

Dans le contexte du développement de compétences professionnelles et de l'évaluation des compétences des élèves, les professionnels et professionnelles de l'éducation font face à des problématiques complexes, inhabituelles, voire inédites. Ces problématiques ne peuvent donc pas être résolues à l'aide de procédures, de recettes ou de techniques préalablement éprouvées et pouvant être utilisées telles quelles. Ce contexte oblige les professionnels et professionnelles à faire appel à leurs expertises (expérience et formation), à rechercher des solutions qui méritent d'être soumises à la discussion pour être approuvées, remises en question, validées, améliorées..., ce qui aide à développer un sentiment de compétence relativement à ces solutions et, lorsque cela est nécessaire, à s'ajuster dans l'action en tenant compte des commentaires de collègues.

3. «Une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves» (Lafortune, 2004, p. 57). «Travailler en équipe-cycle, c'est 1) coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle; 2) exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser» (Lafortune, 2004, p. 57).

Même si l'idée de jugement professionnel faisait déjà partie des pratiques éducatives, approfondir le concept même de « jugement professionnel » semble maintenant essentiel dans le contexte de l'évaluation de compétences. Sans que ce soit dit explicitement, il semble qu'il n'était pas absolument nécessaire d'en parler quand on utilisait des examens systématisés, qu'on fournissait des notes pour un travail complété ou qu'on évaluait les productions principalement de manière quantitative. Dans le cadre de référence en évaluation au secondaire, il est précisé que divers outils de collecte et de consignation « fournissent des informations précieuses menant à l'exercice du jugement professionnel » (MELS, 2006a, p. 33).

Il est également nécessaire de préciser que l'exercice du jugement professionnel ne se limite pas à l'évaluation de productions d'élèves, mais fait aussi référence à plusieurs gestes professionnels qui exigent des prises de décision relatives, entre autres, à la façon d'aborder un parent pour communiquer des informations à propos de son enfant, à la justification des moyens choisis pour favoriser le développement de compétences, à la mise à profit d'expériences pédagogiques et didactiques, au choix de différentes approches pédagogiques et à leur mise en relation qui précise l'intention visée et la cohérence du fil conducteur, etc. Dans l'évaluation de compétences, les enseignants et enseignantes rendent des jugements, c'est-à-dire qu'ils prennent des décisions relativement à la démarche d'évaluation, et ce, autant en fonction de l'aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences. En ce sens, « le jugement sur le niveau de compétences atteint par l'élève à la fin de l'apprentissage ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage » (MELS, 2006a, p. 59). Le jugement professionnel est plus large et traverse l'ensemble des gestes professionnels des personnels scolaires.

2. Le jugement professionnel: documents ministériels de l'école québécoise

La *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) propose dix orientations dont l'une porte plus explicitement sur le jugement professionnel. Elle se lit comme suit: « L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant » (MEQ, 2003, p. 15). Selon cette orientation, l'évaluation est considérée

comme un acte professionnel. Elle ne peut se réduire à l'application de règles et de modalités, ni faire abstraction des autres intervenants et intervenantes ou organismes œuvrant auprès des élèves. Même si l'évaluation demeure sous la responsabilité des enseignants et enseignantes, le jugement professionnel se fonde sur des choix de pratiques évaluatives et des explications respectant les fondements du renouveau pédagogique québécois (MEQ, 2003).

Cette orientation suggère que, dans le processus d'évaluation, l'analyse des informations recueillies se fasse en comparant les processus ou les résultats des élèves avec les attentes du programme de formation. Par suite de prises d'informations fréquentes, les enseignants et enseignantes analysent les productions et l'information consignée qu'ils interprètent «en utilisant différents points de référence (critères d'évaluation, résultats d'un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du préscolaire et à la fin du cycle, etc.)» (MEQ, 2002, p. 19). De plus, «la collecte d'information et son interprétation ainsi que le jugement reposent sur l'utilisation d'outils variés (grilles, échelles, etc.)» (MELS, 2006a, p. 61). Le personnel enseignant porte également un jugement pour prendre des décisions quant à leurs interventions visant à soutenir le développement des compétences des élèves ou pour communiquer la reconnaissance des compétences développées. En ce sens, le «jugement réfère essentiellement aux tâches qui visent la mobilisation de ressources» (MELS, 2006a, p. 61). Enfin, il s'agit de tirer une conclusion tenant compte de différentes considérations issues de collectes d'informations variées.

Les enseignants et enseignantes exercent parfois leur jugement seuls, mais souvent avec les élèves et avec les collègues qui interviennent auprès de ces derniers, puisque les tâches et situations d'apprentissage ou d'évaluation sont complexes et requièrent des contenus, des façons de faire ainsi que des productions marqués par la diversité. Compte tenu de différents éléments contextuels liés au processus de développement de compétences (complexité, soutien à accorder, continuité à respecter, temps prévu *versus* temps réel, difficultés et facilités des élèves...), les enseignants et enseignantes ont avantage à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation, ce qui n'est pas toujours simple à réaliser avec l'organisation actuelle du travail dans plusieurs établissements scolaires. Toutefois, il est nécessaire de le faire pour se donner une vision partagée de ce qu'est une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette collaboration et cette concertation permettent la mise en place de contextes favorisant

le développement du jugement professionnel, mais aussi de compétences professionnelles dans la résolution de problèmes, l'éthique, la coopération et la pratique réflexive, entre autres.

L'exercice du jugement professionnel se fonde sur des tâches et des situations multiples, réalisées dans des contextes différents et qui auront permis aux élèves de développer leurs compétences. Il importe de retenir que ce jugement est temporaire, en cours d'apprentissage; il traduit la progression des apprentissages des élèves. Ce processus s'inscrit donc dans un continuum d'apprentissage, ce qui s'oppose à la juxtaposition d'une série d'informations.

La mesure ne peut pas remplacer l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant, et le jugement ne peut pas reposer uniquement sur des faits perçus comme purement objectifs. D'ailleurs, selon Weiss (1994), la résistance au changement dans le domaine de l'évaluation semble être associée à la croyance que c'est l'évaluation par mesures quantitatives qui est juste et équitable même si des études ont pu mettre en doute la validité des résultats ainsi obtenus (Cardinet, 1990; Hadji, 1999; Weiss, 1994). Dans le même sens, Hadji (1999, p. 29) ajoute que «le jugement professoral ignore, en général, qu'il se fonde pour partie sur une représentation construite de l'élève, et sur des convictions intimes qui n'ont rien de scientifiques». La personne qui évalue le fait avec sa subjectivité. Cependant, l'expertise (expérience et formation) favorise l'exercice d'un jugement éclairé, fondé sur des données recueillies de façon rigoureuse, transparente et cohérente (MEQ, 2003). Dans le choix d'une note pour une production écrite, la neutralité est difficile à atteindre, et il en est de même dans l'utilisation d'examens dits «objectifs»; l'élaboration des questions et les choix de réponses proposés relèvent d'une certaine subjectivité. La situation actuelle de l'évaluation de compétences permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation et sur une apparente objectivité quels que soient les moyens d'évaluation choisis.

Plusieurs moyens sont préconisés pour favoriser l'évaluation des apprentissages et le jugement des productions des élèves. Des différents documents ministériels, on peut relever qu'il est nécessaire de:

- être fidèle aux indications du programme et des différents cadres de référence en évaluation des apprentissages (MEQ, 2003, 2004; MELS, 2006a);

- faire référence au cadre réglementaire, aux normes et modalités d'évaluation établies par le milieu scolaire (MEQ, 2003; MELS, 2005);
- recourir aux autres partenaires qui contribuent à l'éducation des élèves pour fonder son jugement, selon les rôles et les responsabilités qu'ils jouent (MEQ, 2002, 2003, 2004; MELS, 2006a);
- se préoccuper du sens accordé aux gestes évaluatifs dans la classe dans la construction des connaissances en sachant que l'évaluation peut, pour certains élèves, être la source de tension, de stress, de contrôle ou d'intimidation, selon les expériences vécues antérieurement à l'école ou ailleurs (Jorro, 2000);
- clarifier la fonction de reconnaissance de compétences dans l'évaluation pour dresser un bilan ou pour la sanction;
- éviter le piège de l'utilisation de notes ou de cotes⁴ prises en cours d'apprentissage pour en faire un cumul sommatif à la fin d'une étape, d'une année ou d'un cycle;
- avoir un souci de justesse des décisions pour un jugement rigoureux, cohérent et transparent qui nécessite (MEQ, 2004):
 - la planification des situations d'évaluation,
 - l'utilisation d'outils adéquats,
 - la consignation suffisante d'informations pertinentes,
 - l'interprétation en cohérence avec le programme de formation et l'évaluation de compétences,
 - la prise en considération des compétences et de leurs composantes, des attentes de fin de cycle et des contenus disciplinaires comme référence de base pour évaluer.
- utiliser différentes formes de rétroaction et les consigner pour en faire une exploitation efficace (MELS, 2006a).

Dans le programme de formation basé sur le développement de compétences, pour évaluer, il est essentiel d'examiner les tâches, les situations et les moyens d'évaluation utilisés en se demandant s'ils favorisent le développement et l'évaluation de compétences.

4. En général, au Québec, la notion de note fait référence à un pourcentage comme 74% ou à une proportion comme 5/10. La notion de cote fait plutôt référence à un degré de satisfaction, ou montre le degré d'atteinte des exigences, et est représentée par un chiffre (de 1 à 5, par exemple), une lettre ou tout autre signe.

Selon le cadre de référence en évaluation du primaire (MEQ, 2002), le jugement est une démarche qui consiste à se prononcer sur le développement de compétences. Pour se prononcer sur le développement de compétences et rendre un jugement, en s'inspirant de ce cadre de référence, il importe de considérer 1) qu'il est nécessaire de fonder son jugement sur plus d'une information et de recueillir des informations dans des situations complexes, 2) qu'il est impossible de se prononcer de façon totalement objective, 3) qu'il est nécessaire de recourir à l'équipe-cycle et de connaître les cadres dans lesquels le jugement professionnel s'exerce (programme de formation, politique d'évaluation des apprentissages, cadre de référence, échelles des niveaux de compétence, normes et modalités...). On peut déduire de ces nécessités que la collaboration est généralement nécessaire pour rendre un jugement et exercer son jugement professionnel, mais aussi pour développer des habiletés à le faire. En ce sens, le cadre de référence en évaluation au secondaire précise que « la direction et les enseignants responsables de la cohorte d'un cycle doivent travailler en collégialité afin de mettre en place des interventions toujours plus efficaces à l'intérieur des balises déterminées par la commission scolaire » (MELS, 2006a, p. 31). Dans le renouveau pédagogique actuel québécois, le concept de jugement s'applique plus particulièrement au contexte de l'évaluation des apprentissages des élèves (MELS, 2006a). Celui de jugement professionnel est plus large, et suppose qu'on peut l'exercer dans différentes situations où il importe de prendre des décisions en tant que professionnel ou professionnelle de l'éducation.

L'exercice et le développement du jugement professionnel prennent en considération le fait que l'évaluation est « intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les multiples interactions entre [les élèves et l'enseignant ou l'enseignante], entre élèves de même qu'entre élèves et situations. La fonction de soutien à l'apprentissage prend le pas sur la fonction de sanction [ou de reconnaissance des compétences], elle-même réservée à des moments clés qui mettent un terme à un ensemble de démarches » (Aylwin, 1995; D'Amour, 1996, cité dans MEQ, 2001a, p. 91). Elle suppose un engagement cognitif des élèves dans le processus d'évaluation afin qu'ils deviennent progressivement autonomes et qu'ils puissent prendre en charge, soutenus par l'enseignant ou l'enseignante et par leurs pairs, les démarches leur permettant de juger du niveau de compétence atteint (MEQ, 2001a).

L'interprétation de l'évaluation pour la reconnaissance des compétences se fait à partir de critères qui spécifient les caractéristiques du niveau de compétence attendu. Les progrès dans les apprentissages des élèves ne sont pas comparés à ceux des autres élèves, mais à des résultats attendus, connus, précisés et illustrés en cours d'apprentissage. Une équipe-cycle ou une équipe de collègues spécifie les situations et les contextes d'évaluation, les dimensions de la progression des élèves ainsi que les critères qui font l'objet de l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences. L'évaluation du degré de maîtrise des compétences comporte aussi des méthodes et une instrumentation qui, en cours d'apprentissage, réduisent l'importance du rôle de la mesure tout en accroissant celui de l'observation et du jugement. Lorsque les élèves sont placés dans des situations qui mobilisent diverses ressources nécessaires à la mise en œuvre d'une compétence, l'observation des démarches et des productions permet de repérer et de garder des traces afin de rétroagir, de susciter des adaptations et de soutenir la motivation et les efforts (MEQ, 2001a). L'observation des élèves en situation d'apprentissage suppose le recours à des outils qui permettent de décrire les caractéristiques du niveau de compétence des élèves, mais aussi de fournir des rétroactions qui suscitent le questionnement, la réflexion, la remise en question et les ajustements en cours d'apprentissage pour la réalisation ultérieure d'une tâche. En ce sens, le jugement professionnel, pour des situations d'apprentissage aussi bien que d'évaluation, est à développer.

Enfin, dans l'exercice de toutes ses dimensions, la compétence portant sur l'évaluation comporte une importante composante éthique. Le personnel enseignant est souvent placé en situation d'exercer son jugement, de trancher entre ce qui est juste ou équitable et ce qui ne l'est pas, tant en ce qui concerne ses attentes qu'en ce qui a trait aux indices qu'il retiendra comme manifestations des dimensions d'une compétence (Hadjji 1997, cité dans MEQ, 2001a). Il tente de prendre conscience de ses propres représentations des compétences qu'il veut développer chez les élèves et apprécie les sources des écarts entre ses représentations et celles des élèves ou de leur milieu d'origine. « Au lieu de le conforter dans sa position [d'autorité] par rapport à l'évalué (Hadjji 1997), ces écarts deviennent des occasions pour réfléchir sur la valeur des passages qu'il veut faire franchir aux élèves ou sur les manières d'y parvenir. Dans la mesure des capacités des élèves, il

les associe à ses réflexions et négocie le sens des critères qu'il utilise, illustrant leur importance dans des pratiques sociales ou scolaires significatives pour les élèves» (MEQ, 2001a, p. 92).

Différents passages de documents ministériels (MEQ, 2001b, 2002, 2003 ; MELS, 2006a) permettent de souligner que :

- dans un programme fondé sur le développement de compétences, il est nécessaire que les tâches et situations d'apprentissage et d'évaluation soient construites dans le but de développer et d'évaluer des compétences ;
- la recherche de rigueur, de cohérence et de transparence est nécessaire, même si l'objectivité est difficilement atteignable ;
- la collaboration et la concertation dans une même équipe-cycle sont nécessaires afin d'élaborer, de valider, de discuter, d'ajuster, d'expérimenter, de remettre en question... les situations d'apprentissage et d'évaluation dans la perspective du développement de compétences.

L'exercice et le développement du jugement professionnel sont liés aux jugements critique, professionnel et éthique permettant de tisser certains liens. D'une part, la dimension critique comprise dans le jugement professionnel nécessite de la rigueur, une mise à distance ainsi qu'une dimension éthique pour démontrer de la transparence et de la responsabilisation. D'autre part, l'exercice du jugement professionnel suppose une réflexion ainsi qu'une cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions, mais aussi une tolérance à l'égard de l'incertitude. Enfin, le jugement professionnel se développe par des interactions avec les autres et une démarche de pratique réflexive, mais aussi avec l'expérience et l'exercice de ce jugement (pour des explications, voir Lafortune, 2007).

3. L'exercice et le développement du jugement professionnel : sens et perspectives

On peut se demander pourquoi utiliser l'expression « exercice et développement du jugement professionnel ». En position de prendre une décision, les professionnels et professionnelles de l'éducation exercent leur jugement professionnel s'ils prennent une décision qu'ils peuvent justifier si nécessaire, s'ils prennent une décision en cohérence avec les intentions et visées poursuivies et s'ils peuvent préciser les éléments

de leur expertise (expérience et formation) mis à contribution lors de cette prise de décision. Ils développent leur jugement professionnel s'ils sont placés en position de revoir leurs décisions, de les valider, de les confirmer, de les remettre en question, de les ajuster, etc. En ce sens, les autres contribuent nécessairement à la progression du jugement professionnel. Ainsi, le jugement professionnel devient plus rigoureux, s'appuie sur les fondements des politiques, des cadres, des programmes, des normes, des règlements... qui correspondent aux balises à l'intérieur desquelles s'exerce le jugement professionnel. On peut donc dire que le jugement professionnel s'exerce seul ou avec d'autres, mais qu'il se développe principalement en interaction avec d'autres qui valident, confirment, confrontent... les jugements lors de situations inédites qui, au fil de l'expérience, peuvent être comparées à des situations déjà vécues.

La mesure ne remplace pas l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant, et le jugement ne peut reposer que sur des faits purement objectifs. De plus, la réalisation du processus d'évaluation exige des collectes d'informations fréquentes dont le contenu est analysé par des enseignants et enseignantes qui l'interprètent « en utilisant différents points de référence (critères d'évaluation, résultats d'un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du préscolaire et au primaire et au secondaire, à la fin du cycle, etc.) » (MEQ, 2002, p. 19). Cette démarche amène le personnel enseignant à porter un jugement pour prendre des décisions quant à ses interventions visant à soutenir le développement de compétences des élèves ou à communiquer la reconnaissance des compétences développées. Il s'agit de tirer une conclusion tenant compte de diverses considérations (MEQ, 2002).

4. Les données quantitatives ou qualitatives⁵

En recherche, l'utilisation de données quantitatives et l'analyse quantitative servent généralement à avoir une réponse assez précise à une question, à fournir une image ponctuelle d'une situation, à présenter

5. Pour un point de vue différent et des informations complémentaires, consulter Séguin, Lancup et Parent (2001). Ce document nous a aidé à apporter des éléments de réflexion et des nuances à la section portant sur les données quantitatives et qualitatives, à celle sur la validité, la crédibilité, la fidélité et la fiabilité, et à celle sur la pertinence et la suffisance.

un bilan, etc. Quant à l'utilisation de données qualitatives et à l'analyse qualitative, elles servent généralement à donner des explications, à offrir des nuances, à clarifier le processus ou le cheminement. On peut donc penser que ces deux types de données et d'analyses peuvent être utilisés en complémentarité. Le cadre de référence en évaluation au secondaire apporte un éclairage sur le sujet. Comme le développement de compétences est un processus qui exige du temps et qui démontre une progression, «il devient nécessaire de passer d'une logique quantitative de l'évaluation à une logique qualitative. En d'autres mots, l'évaluation des compétences doit sortir du carcan du cumul de notes chiffrées. [...] le jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin de l'apprentissage ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage» (MELS, 2006a, p. 59). Il est probable que les enseignants et enseignantes procèdent de diverses façons lorsqu'ils portent un jugement sur la production de leurs élèves. Certaines personnes, sans «décortiquer» en petites parties la production réalisée, se donnent probablement des repères quantitatifs. Par exemple, elles peuvent se dire «la production est valable au trois quarts» ou «il manque plus de la moitié de ce qui est demandé». D'autres personnes utilisent des formes différentes de repères; elles peuvent se dire «le travail est pas mal satisfaisant» ou «la production correspond vraiment au niveau de compétence exigé». Ce qui importe, c'est de pouvoir partager cette dimension métacognitive de l'évaluation et de se demander si elle tient compte de la complexité du développement et de l'évaluation de compétences. L'évaluation de compétences s'avère un processus complexe qui exige la collecte d'informations dans une diversité de situations. On peut penser que se donner des repères à l'aide de grilles d'observation qui fournissent des références plus ou moins quantitatives peut être utile, mais c'est insuffisant. De plus, quelle que soit la nature des données recueillies, leur mise en commun ne peut se résumer à un calcul pour dégager une moyenne. Plusieurs éléments méritent d'être pris en considération tels que : un regard sur l'ensemble des productions par rapport au niveau de compétence attendu; une contribution des élèves à la réflexion sur le bilan des apprentissages; une communication avec les collègues et partenaires aux fins de vérification, validation, régulation ainsi qu'une conviction que l'évaluation fournie peut être discutée et remise en

question. Dans ce contexte, l'esprit dans lequel est réalisée l'évaluation s'inscrit dans un processus qui tient compte de la complexité de l'évaluation de compétences.

4.1. La validité, la crédibilité, la fidélité et la fiabilité

Dans une démarche d'évaluation, les outils utilisés visent à évaluer ce qu'on veut évaluer. En ce sens, il importe qu'il y ait congruence entre ce qui est évalué par ces outils et ce qui est visé par l'évaluation. On parle alors de validité (généralement en recherche quantitative) ou de crédibilité (généralement en recherche qualitative). D'autre part, en recherche quantitative, la fidélité vise la précision. Cela signifie que l'on devrait obtenir sensiblement les mêmes résultats s'il y a répétition dans un même contexte, en utilisant les mêmes instruments. On peut également rechercher une certaine stabilité. En recherche qualitative, la fiabilité vise à montrer que les résultats ne sont pas le fruit du hasard; ils sont justifiés et ne relèvent pas seulement de l'intuition. Ces concepts liés à la recherche peuvent être transposés dans le contexte de l'évaluation de compétences et de l'utilisation du jugement professionnel.

De ces explications issues de la recherche, on peut dire que l'outil, quel qu'il soit, n'est pas valable ni utile en lui-même. L'outil choisi n'est utile ou valable que s'il permet d'évaluer ce qui fait l'objet de l'évaluation. Il importe alors de se demander si les outils utilisés permettent d'évaluer les compétences dont le développement est visé par la situation. De plus, un outil d'évaluation est crédible s'il est en conformité avec les politiques, cadres, normes... dans lesquels il est utilisé. Un outil élaboré à partir d'une réflexion et d'une analyse individuelles et collectives et qui fait preuve de cohérence (liens intentions-instruments) devient valide et crédible. Par ailleurs, on pourrait se demander quel serait le résultat d'une évaluation (une cote, par exemple) accordée à un élève si un enseignant ou une enseignante évaluait le contenu de son portfolio à une ou deux années d'intervalle. Ce genre de demande pourrait placer plusieurs personnes dans l'embarras. Si ce portfolio ou ce dossier contenait assez de productions pour montrer la progression des apprentissages ou assez de commentaires, de traces ou d'explications pour justifier une décision d'évaluation, il est probable que la décision serait semblable. Toutefois,

s'il y avait une discussion entre collègues, le jugement d'évaluation risquerait davantage d'être semblable d'une année à l'autre, car il aurait été établi à partir d'une réflexion collective.

4.2. La pertinence et la suffisance

Le cadre de référence en évaluation de l'enseignement primaire définit la prise d'informations comme une « démarche qui consiste à recueillir, de façon rigoureuse, des informations pertinentes et suffisantes pour appuyer la décision à prendre ou l'action à poser » (MEQ, 2002, p. 44). Comment est-il possible de s'assurer que les informations recueillies sont pertinentes et suffisantes pour l'évaluation des compétences visées? La pertinence tient à la cohérence entre les moyens utilisés pour évaluer et ce qu'on veut évaluer. La recherche de cette cohérence n'est pas simple; elle exige la compréhension de la compétence à développer, la connaissance de moyens pour la développer, la compréhension de ce qui peut permettre de l'évaluer et l'application de ces moyens en action. La suffisance, quant à elle, renvoie au moment où il n'est plus nécessaire de recueillir des informations. Cette suffisance peut différer d'un élève à l'autre. Il peut être nécessaire de faire plus d'observations, de poser d'autres questions, ou encore de réaliser un entretien avec des élèves pour lesquels il est difficile de prendre des décisions d'évaluation. Lorsque les élèves deviennent partie prenante des décisions d'évaluation, ils contribuent à la collecte de données et peuvent aider à la limiter ou à faire découvrir le moment où il y a saturation.

La rigueur de la démarche exige qu'on utilise plus d'un outil pour évaluer un même aspect de l'apprentissage ou que deux personnes différentes (enseignant ou enseignante et élèves) évaluent un même aspect de l'apprentissage. Dans un souci de rigueur, on peut penser à des stratégies qui aident à rendre les décisions d'évaluation valides, crédibles, fidèles, fiables dans la perspective où ces instruments sont pertinents et suffisants. Les stratégies suivantes peuvent être discutées et alimentées en équipe-cycle :

- réfléchir sur la valeur des traces à conserver;
- garder des traces et se donner des moyens de le faire de façon pertinente et utile;
- utiliser différents outils en les intégrant graduellement à sa pratique;

- se donner la tâche de pouvoir expliquer et justifier ses décisions d'évaluation même si elles ne sont pas demandées, même si elles se font dans l'action;
- favoriser le regard et la critique des autres (collègues, élèves et même parents) sur ses outils et ses décisions d'évaluation;
- accepter la régulation de moyens ou de décisions d'évaluation;
- observer de façon organisée, pertinente et suffisante;
- rechercher et analyser la cohérence de la démarche;
- analyser le processus individuellement et collectivement.

5. Une définition du jugement professionnel

L'ensemble des considérations exposées jusqu'ici dans ce chapitre mène à proposer la définition suivante du jugement professionnel, tirée de Lafortune (2006, p. 22).

Définition

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation.

À partir de cette définition, on peut conclure que le jugement professionnel vise le développement et l'évaluation de compétences dans le cadre de cycles d'apprentissage. Il s'exerce et se développe en interaction avec les pairs pour assurer la plus grande objectivité possible ou une subjectivité fondée, éclairée qui suppose la justification de ses choix.

L'exercice et le développement du jugement professionnel supposent une acceptation de la subjectivité, une conscience de ses croyances et pratiques, un éclairage de la prise de décision à l'aide d'outils pertinents et suffisants ainsi qu'une argumentation des prises de décision. Cette vision du jugement professionnel exige une forme d'accompagnement ou minimalement des échanges au sein d'une

équipe de collègues ou en équipe-cycle. L'accompagnement permet l'émergence de conflits sociocognitifs menant à une réflexion approfondie sur ses croyances et pratiques en matière d'évaluation. Il peut même être nécessaire pour organiser une équipe de collègues qui favorise des discussions sur les décisions d'évaluation et des remises en question des pratiques évaluatives.

6. L'accompagnement du développement du jugement professionnel : la pratique réflexive et le travail en équipe-cycle

Dans cette section, nous montrons la nécessité de susciter la réflexion sur ses pratiques pédagogiques et évaluatives pour l'exercice et le développement du jugement professionnel. De plus, plusieurs propos rendent nécessaires les échanges, le partage, la concertation ainsi que la confrontation avec d'autres pour assurer plus de rigueur au processus d'évaluation. L'accompagnement du développement du jugement professionnel est abordé en considérant la pratique réflexive et le travail en équipe-cycle, qui contribuent au processus d'évaluation. La notion d'accompagnement est précisée préalablement.

6.1. L'accompagnement

La notion d'accompagnement est largement utilisée actuellement en éducation surtout lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement. Néanmoins, le concept d'accompagnement prend divers sens. Par exemple, Paul considère qu'« accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308). Cette conception est celle qui est le plus souvent diffusée dans la littérature et celle qui est exprimée dans le milieu scolaire ; elle ne semble pas toujours supposer une formation alliant théorie et pratique. Cependant, chez plusieurs auteurs et auteures (Charlier, Dejean et Donnay, 2004 ; Dionne, 2004 ; Boucher et Jenkins, 2004 ; Gather Thurler, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Savoie-Zajc, 2004), on remarque une autre conception de l'accompagnement où l'intervention est réalisée auprès d'un groupe de personnes. Cette conception suppose la possibilité d'accompagner plusieurs personnes dans un processus de changement en tant que groupe et non pas sous

forme de rencontres individuelles. Cet accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste s'il se veut un « soutien axé sur la construction des connaissances [et le développement de compétences] des personnes accompagnées en interaction [et réflexion] avec les pairs » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200). Une telle conception nécessite un suivi du groupe de personnes accompagnées pendant une certaine période qui peut s'étendre sur plusieurs mois et parfois même au-delà d'une année.

Dans la perspective d'accompagner le développement du jugement professionnel, des éléments de formation sont intégrés à la démarche d'accompagnement, ce qui favorise des liens entre la théorie et la pratique, et inversement. Ici, il est question d'un accompagnement professionnel dans le sens où les personnes accompagnées sont des enseignants et enseignantes ou d'autres membres du personnel scolaire qui ont à exercer un jugement professionnel. Les personnes accompagnatrices peuvent être, par exemple, des conseillers et conseillères pédagogiques qui ont généralement fait partie du personnel enseignant. Cet accompagnement professionnel vise les personnes qui ont à mettre en œuvre un changement en éducation qui exige des modifications dans les pratiques pédagogiques, ce qui suppose des remises en question, des craintes, des incertitudes, des ambiguïtés, des prises de risque. Cet accompagnement suppose que les personnes accompagnatrices aussi bien que les personnes accompagnées s'engagent dans une démarche de pratique réflexive.

6.2. La pratique réflexive

Les auteurs et auteures qui abordent l'éthique en éducation considèrent qu'il importe de développer une certaine forme de réflexion pour amorcer une démarche éthique, laquelle est nécessaire dans l'exercice du jugement professionnel. Ainsi, Gohier (2005) considère qu'une démarche éthique est basée sur la mise en œuvre d'une analyse réflexive : *a)* réfléchir sur les principes, les orientations et les valeurs ; *b)* pouvoir discuter de façon argumentée. Cette idée rejoint celle de Desaulniers, Jutras et Legault (2005) qui soutiennent qu'il y a une réflexion éthique et une formation éthique à créer. Cela représente un défi éthique à relever, ce qui suppose : 1) un changement important dans la façon de voir l'enseignement, dans le rapport aux autres, vu la diversité ethnique et culturelle, mais aussi avec la responsabilité du personnel enseignant (Chené, 2005) ; 2) une compétence éthique

(autonomie professionnelle) et une attitude éthique (responsabilité) à développer (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005); et 3) une intervention professionnelle qui exige autonomie, responsabilité et jugement professionnel (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005). D'autres auteurs ajoutent que le développement d'un sens éthique exige une démarche de pratique réflexive pour : 1) que ce sens soit intégré à l'action (Bourgeault, 2005); 2) exercer un jugement et avoir une distance critique (Jeffrey, 2005); et 3) tenir compte du fait que la compétence éthique exige réflexion et questionnement (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005).

Même si l'exercice du jugement professionnel fait déjà partie des pratiques, l'exercer de manière à expliciter, à justifier et à argumenter certaines décisions exige une réflexion sur les pratiques pédagogiques et évaluatives et les processus de prise de décision. Cette réflexion a plus de chance de mener à un changement si elle s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive. Cette démarche de pratique réflexive se veut un regard critique sur son propre fonctionnement, ce qui mène à une analyse individuelle et collective des actions. Ainsi, ces actions peuvent être ajustées et modifiées pour aider les intervenants et intervenantes à proposer une représentation de leurs pratiques professionnelles, lesquelles sont en constante évolution. Une démarche de pratique réflexive favorise la remise en question de ses jugements, l'amélioration de ses stratégies menant à des jugements, la prise de conscience de l'influence de ses préjugés ou idées préconçues... Ces propos laissent penser que l'exercice du jugement professionnel a davantage à se faire avec des collègues pour le développer, l'améliorer, présenter de la rigueur, être valide dans le temps, etc.

6.3. Le travail en équipe-cycle

Le travail en équipe-cycle suppose une responsabilité collective, des discussions visant des interventions coordonnées ou en collaboration, une mise en commun et une coordination des efforts, un contrôle et une régulation dans un esprit de partenariat, des prises de décision collectives et des actions concertées (Lafortune, 2004). En ce sens, le travail en équipe-cycle favorise l'exercice et le développement du jugement professionnel; cela peut se faire par des discussions et des confrontations – et non des affrontements – de croyances à propos de l'évaluation et des pratiques évaluatives. Cela peut également se faire à partir d'échanges sur des prises de décision concernant le

cheminement des élèves, l'organisation de rencontres de parents, le choix d'instruments de collecte d'information en vue de l'évaluation autant comme aide à l'apprentissage que comme reconnaissance des compétences, etc. Le rôle du travail en équipe-cycle sur le jugement professionnel consiste à :

- questionner les décisions ;
- mettre en évidence des préjugés ;
- créer des incertitudes ;
- développer une collégialité.

Ce rôle de l'équipe de collègues permet d'assurer transparence, cohérence et rigueur pour plus d'équité. En ce sens, le développement du jugement professionnel exige un regard critique qui peut être alimenté par des échanges avec d'autres, par des discussions avec des collègues. Ces interactions permettent d'assurer une plus grande cohérence et des prises de décision plus équitables que lorsqu'il s'agit de décisions prises isolément.

Il apparaît difficile de décider de travailler en équipe-cycle et de s'organiser en conséquence. En favorisant l'interaction et la réflexion, l'accompagnement du personnel vient faciliter le développement ou les habiletés de travail en équipe de collègues pour exercer et développer le jugement professionnel.

7. Pour l'accompagnement

Dans une perspective d'accompagnement du développement du jugement professionnel, il peut être intéressant de faire réfléchir les personnes accompagnées à ce qu'est le jugement professionnel dans le domaine de l'éducation. Pour y arriver, dans une expérience déjà réalisée, on a demandé aux personnes participantes de nommer leurs attentes à l'égard d'un professionnel ou d'une professionnelle provenant de n'importe quel domaine. L'analyse des réponses obtenues montre que des liens avec l'évaluation ou l'aspect diagnostic ressortent explicitement. Par ailleurs, d'autres types de décisions ressortent plus subtilement (décision d'agir auprès des élèves dans une situation particulière, d'informer un parent, de consulter des collègues...), et les liens avec le travail en équipe de collègues sont rarement mentionnés. Le regard de l'autre sur son propre travail ne semble pas essentiel ni nécessaire, et par le fait même il ne vient pas spontanément à l'esprit

d'avoir des attentes précises vis-à-vis d'un professionnel ou d'une professionnelle à ce sujet. Les attentes qui ressortent sont de trois types : relationnel (attitudes, ouverture, écoute, respect...), intellectuel (rigueur, sens éthique, critique...) et professionnel (réflexion, compétence, autonomie...). Le type d'attentes qui ressort le plus est celui qui relève des relations que le professionnel ou la professionnelle entretient avec les autres. Certaines équipes de travail ont même fait ressortir uniquement des aspects de ce type. Dans une démarche d'accompagnement, il apparaît important de rechercher un équilibre entre les aspects relationnel, intellectuel et professionnel. Que peut-on attendre d'un professionnel ou d'une professionnelle qui sait écouter, qui fait preuve d'ouverture, mais qui n'a manifestement pas toutes les compétences requises quant à sa connaissance du sujet, par exemple ? Pour cheminer dans le développement du jugement professionnel, il semble important de discuter de ces attentes pour comprendre ce qui est essentiel, nécessaire et utile à chacune des personnes accompagnées.

Les personnes participantes ont également discuté des manifestations d'une personne qui exerce son jugement professionnel. Il émerge de cette discussion qu'une personne qui exerce son jugement professionnel :

- communique et explique sa pensée ;
- reçoit la critique, accepte le regard de l'autre et prend des risques ;
- examine un problème dans son ensemble et dans sa complexité ;
- fait preuve de créativité ;
- analyse et réalise des synthèses ;
- témoigne de son autonomie ;
- adopte un agir éthique ;
- est engagée dans une démarche de pratique réflexive.

Il ressort donc que le développement du jugement professionnel exige des éléments de formation tant dans les capacités de synthèse, d'analyse et de critique que dans les expériences de créativité, d'autonomie et d'éthique.

■ Conclusion

Pour conclure, rappelons que l'accompagnement du développement du jugement professionnel s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où les collègues sont essentiels afin de favoriser une discussion sur les pratiques évaluatives et inciter à la rigueur, à la cohérence et à la transparence pour plus d'équité. Quatre principaux points résument les aspects traités dans ce chapitre : l'exercice et le développement du jugement professionnel, l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, le travail en équipe de collègues et la démarche de pratique réflexive. Une idée permet de lier ces points entre eux : l'exercice du jugement professionnel peut se faire seul, mais son développement et l'exercice d'un jugement professionnel rigoureux, transparent et cohérent nécessitent autant la concertation et la consultation entre collègues que certaines confrontations (remises en question qui peuvent se faire sans affrontement). Cela exige l'accompagnement d'une démarche de pratique réflexive pour favoriser l'acceptation d'une telle perspective jusqu'à rechercher l'expertise de collègues pour s'aider à prendre des décisions éclairées qui peuvent avoir des conséquences importantes sur le cheminement de plusieurs élèves.

■ Références bibliographiques

- BOUCHER, L.-P. et S. JENKINS (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-106.
- BOURGEOULT, G. (2005). « La responsabilité professionnelle et l'acte d'enseigner ou de former », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 61-78.
- CARDINET, J. (1990). *Remettre le quantitatif à sa place dans l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP.
- CHARLIER, E., K. DEJEAN et J. DONNAY (2004). « Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 125-143.
- CHENÉ, A. (2005). « Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 111-130.

- DESAULNIERS, M.-P., F. JUTRAS et G.A. LEGAULT (2005). « Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 131-147.
- DIONNE, L. (2004). « L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-80.
- GATHER THURLER, M. (2004). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-99.
- GOHIER, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- HADJI, C. (1999). *L'évaluation démythifiée*, Paris, ESF.
- JEFFREY, D. (2005). « Transmission de valeurs et enseignement », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-166.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAFORTUNE, L. (2006). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 3, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique « Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise ». Consulté le 27 juin 2007.
- LAFORTUNE, L. (2007). « Le développement du jugement professionnel : perspective socioconstructiviste », dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles à l'enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 7-24.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et Éducation*, Berne, Peter Lang, p. 47-68.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages. Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires. Partie II: Instrumentation, Volet 2: Normes et modalités d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006b). *Programme de formation, 2^e cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). «Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants: contribution de la recherche à l'accompagnement du changement», dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 211-135.
- SÉGUIN, S., J.-Y. LANCUP et C. PARENT (2001). *Pour une évaluation des apprentissages scientifiquement fondée, Avis d'experts en mesure et évaluation des apprentissages sur le projet de politique d'évaluation des apprentissages*, Montréal, Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation (LABFORM), Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.
- WEISS, J. (1994). «Évaluer autrement!», *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), p. 63-73.



Exercer un jugement professionnel dans l'action

**Des résultats de recherche québécois
qui ouvrent des perspectives**

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Avec la collaboration de

Kathleen Bélanger

*Université du Québec à Trois-Rivières
kathleen.belanger@uqtr.ca*

Avec les changements qui touchent actuellement le milieu de l'éducation relativement au développement et à l'évaluation des compétences des élèves, il nous a semblé pertinent de réaliser une recherche pour comprendre comment des enseignants et enseignantes exerçaient leur jugement professionnel. C'était l'occasion de connaître la façon dont certaines personnes enseignantes se préparaient à évaluer les élèves et à établir une cote¹ en vue du passage de l'élève du primaire au secondaire. Réalisée dans deux commissions scolaires de la région de l'Outaouais, au Québec², cette recherche visait à comprendre différentes démarches d'évaluation suivies par des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire (élèves âgés de 11-12 ans). Le présent chapitre expose la recherche réalisée au Québec afin d'en tirer des conclusions qui pourront aider les personnes engagées dans l'accompagnement des changements de pratiques évaluatives à comprendre comment le jugement professionnel s'exerce, à connaître différentes façons de le penser et de l'appliquer et, surtout, à se donner des moyens de faire réfléchir le personnel enseignant sur l'exercice et le développement du jugement professionnel. Nous présentons d'abord la conception de l'évaluation et du jugement professionnel retenue dans ce chapitre. Nous décrivons ensuite la méthode de collecte de données et d'analyse adoptée. Puis, nous présentons les résultats en suivant les questions du protocole d'entretien : la façon dont les élèves observés ont été choisis ; la nature des sources d'information selon les disciplines en cause, mathématiques ou univers social ; les explications du choix des sources ; le recours au dossier

-
1. En général, une cote est donnée par compétence évaluée, mais aussi par discipline. Cette cote est une appréciation du degré de développement de compétences et peut prendre la forme d'un chiffre, d'une lettre ou d'un autre signe. Dans l'annonce faite par le Ministère en juin 2007, cette cote prendra la forme d'un chiffre de 1 à 5 pour un ensemble de compétences disciplinaires. Le jugement sur l'état de développement de chacune des compétences évaluées à une étape donnée est ensuite traduit en pourcentage à l'aide d'une table de conversion. La moyenne de groupe de chacune des étapes est établie à partir des résultats disciplinaires de l'ensemble des élèves d'un groupe. Au moment de mettre sous presse (novembre 2007), cette façon de procéder était en processus de mise en place. La perspective d'avoir des «bulletins chiffrés» semble incontournable. Des décisions sont en cours pour établir des moyens de rendre compte de l'acquisition des connaissances en sus des compétences dans le bulletin et le bilan des apprentissages. Des démarches sont entreprises par divers groupes comme le Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ) pour que les changements demandés de la part du Ministère demeurent conformes aux fondements du renouveau pédagogique. Des exemples de bulletins qui étaient utilisés au moment de réaliser la recherche sont présentés en annexe
 2. Deux commissions scolaires ont participé à ce projet : la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais et la commission scolaire des Draveurs.

scolaire de l'élève, aux collègues et aux documents ministériel ; la façon de combiner les informations ; la place donnée à l'élève dans son évaluation ; la communication et le regard métacognitif et réflexif sur les pratiques évaluatives et les façons de porter un jugement. Enfin, nous relevons, en conclusion, les principaux points qui ressortent de cette étude.

1. Les définitions : évaluation et jugement professionnel

L'analyse réalisée ici se fonde sur le sens que nous donnons à l'évaluation.

Définition

L'évaluation comme reconnaissance des compétences est un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages selon des normes et critères établis, à partir de données recueillies, analysées, interprétées et validées, en vue de reconnaître le niveau de développement de compétences ou d'établir un bilan des apprentissages, ce qui mène à des décisions pédagogiques et administratives ainsi qu'au choix des moyens de communication aux élèves, parents et collègues (inspirée de MEQ, 2003 et de Legendre, 2005)

Selon Legendre (2005, citant Hadji, 1997, p. 630), l'évaluation est une « opération de confrontation, de mise en rapport, entre des attentes et une réalité » ; elle est un « processus systémique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués » (Linn et Grönlund, 1995, rapporté dans Legendre, 2005, p. 630). Dans le renouveau pédagogique actuel au Québec, l'évaluation remplit les fonctions d'aide à l'apprentissage, de reconnaissance des compétences et de bilan des apprentissages (MEQ, 2003).

Dans le chapitre 1 du présent ouvrage, nous définissons le jugement professionnel comme :

un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du

choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune, 2006d, p. 22).

C'est en définissant ainsi le jugement professionnel que nous avons élaboré un protocole d'entretien à utiliser auprès d'enseignants et enseignantes de la fin du primaire qui font face à des productions d'élèves qui rendent difficile un jugement d'évaluation pour éclairer les décisions lors de leur passage du primaire au secondaire.

2. La collecte et l'analyse des données : méthode de recherche

La recherche que nous avons réalisée est de type qualitatif, car son but principal est de comprendre le processus mis en œuvre par des enseignants et enseignantes lorsqu'ils doivent porter des jugements d'évaluation. Par processus, nous entendons une démarche mentale démontrant un fonctionnement dans une situation donnée et comprenant les étapes réalisées, mais aussi les doutes, les arrêts, les inquiétudes, les remises en question et les ajustements menant au but visé.

Cette étude se veut un moyen de recueillir des données de recherche, mais aussi de former des conseillers et conseillères pédagogiques à la réalisation d'entretiens qui se distinguent par leur forme de ceux qu'ils font habituellement dans leur travail de formation, d'intervention et d'accompagnement. Cinq conseillers et conseillères pédagogiques (deux hommes et trois femmes) de deux commissions scolaires différentes (deux de l'une et trois de l'autre) ont contribué à bonifier le protocole d'entretien et réalisé ces entretiens. Une journée complète a été consacrée à la formation pour ce type d'entretien (formation donnée par la chercheure), mais aussi à finaliser l'élaboration du protocole en tenant compte de leurs commentaires sur leur milieu scolaire et les personnes à rencontrer. De plus, il a été décidé que les entretiens seraient réalisés en duo afin de tenir compte de cette expérience nouvelle, mais aussi pour que deux rôles puissent être joués : une personne pose les questions et l'autre observe afin de réguler au besoin, mais surtout pour prendre des notes et rétroagir, après la rencontre, avec la personne qui interroge les sujets participants.

Douze enseignants et enseignantes (de la 2^e année du 3^e cycle, c'est-à-dire la 6^e année du primaire) ont été interviewés deux fois (en février 2006 et en juin 2006) pour cette recherche sur le jugement professionnel. Ils travaillaient tous à temps complet et, à l'exception d'une personne qui était contractuelle, ils avaient leur permanence. Enfin, toutes ces personnes étaient titulaires d'une classe de 6^e année du primaire.

Le premier critère de sélection utilisé par les conseillers et conseillères pédagogiques pour choisir les enseignants et enseignantes interrogés était le fait qu'ils les connaissaient. À ce critère qui facilite la communication et la confiance, d'autres critères s'ajoutent. Trois d'entre eux précisent qu'ils avaient déjà travaillé avec ces personnes dans d'autres projets et qu'ils les accompagnaient dans leur travail quotidien. Aussi, ils savaient que ces personnes accepteraient de participer à ce genre de projet. Un des intervieweurs ajoute que, pour qu'il les sélectionne, les enseignants et enseignantes devaient aussi avoir accepté de fournir du matériel scolaire (bulletin, notes personnelles, travaux d'élèves, etc.). Deux autres intervieweurs ont d'abord cherché à avoir une diversité d'enseignants et enseignantes. Par exemple, ils avaient choisi deux enseignantes travaillant étroitement ensemble et portant un jugement d'évaluation en équipe pour leur groupe d'élèves : l'une avait participé à l'élaboration de l'épreuve ministérielle de mathématiques et travaillait dans une école en milieu favorisé ; l'autre enseignait dans une école en milieu défavorisé. Une autre personne retenue enseignait dans une école offrant le programme d'éducation internationale au primaire. De plus, ces personnes devaient avoir participé à la présentation des épreuves de la fin du troisième cycle du primaire³ ainsi qu'aux corrections collectives de ces dernières et avoir enseigné à une classe de sixième année depuis plus d'un an. Ce critère peut sembler anodin à certaines personnes, mais les deux intervieweurs précisent qu'il y a peu d'enseignants et enseignantes qui demeurent à ce niveau à cause des difficultés de l'évaluation pour le passage au secondaire.

Les enseignants et enseignantes rencontrés ont choisi les élèves qu'ils auraient en tête lors des entretiens, ceux qu'ils observeraient davantage entre les deux entretiens. En tout, 29 élèves, 15 en mathématiques et 14 en univers social, ont été choisis comme sujets de

3. Cette présentation est réalisée par le conseiller pédagogique responsable du dossier à la commission scolaire.

la recherche. Cela signifie que, lors des entretiens, les enseignants et enseignantes rencontrés avaient ces élèves à l'esprit lorsqu'ils répondaient aux questions. Ces élèves n'ont pas été rencontrés et ils n'étaient pas connus par les intervieweurs. Certains enseignants et enseignantes ont repris les mêmes élèves lors du deuxième entretien (en juin), alors que d'autres ont pris des élèves différents, car l'objectif était d'avoir en tête des élèves pour lesquels il était difficile de porter un jugement d'évaluation. Le processus utilisé pour réaliser le jugement d'évaluation a eu préséance sur le fait d'avoir le même élève.

Le protocole d'entretien utilisé était sensiblement le même que celui retenu par l'équipe de recherche à Genève⁴. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Un codage a été réalisé pour l'ensemble des entretiens, sans tenir compte des élèves en particulier. Les données ont été rassemblées pour permettre une étude du processus mis en œuvre pour porter un jugement d'évaluation et non pas pour étudier chacun des cas. Les codes utilisés sont liés aux thèmes des questions. Le codage a permis de rassembler les éléments de transcription sous ces thèmes.

Sur le plan déontologique, toutes les personnes participant à la recherche, tant celles qui réalisaient les entretiens que celles qui étaient interviewées, ont signé un protocole d'entente qui les informait des objectifs de la recherche. En vertu de ce protocole, elles acceptaient d'y participer, de collaborer à la collecte des données et de remplir des documents. Elles étaient avisées que des enregistrements audio devaient être réalisés et qu'elles pouvaient se retirer du projet si elles le désiraient. De notre côté, nous assurons les personnes participantes de la confidentialité des données recueillies et qu'aucun propos ne serait associé à une personne en particulier. Cette assurance était également donnée par les personnes réalisant les entretiens.

Cette recherche se veut une démarche de compréhension du processus mis en branle lors de l'évaluation des élèves, particulièrement pour poser un jugement d'évaluation. Les résultats présentent ce qui a émergé des entretiens et ne peuvent prétendre à une exhaustivité des processus possibles. Cependant, les conclusions peuvent servir d'amorce à une recherche où les processus d'exercice du jugement professionnel pourraient être soumis à la discussion, peaufinés ou servir de base à une formation ou à une nouvelle recherche.

4. Il est possible de se procurer ce protocole en communiquant par courriel avec Louise Lafortune (<louise.lafortune@uqtr.ca>).

3. Le choix de l'élève pour exercer des jugements d'évaluation

Nous avons demandé aux enseignants et enseignantes de choisir un élève pour le domaine d'apprentissage « univers social » et un autre (ou le même) pour la discipline « mathématiques ». On peut dire que les élèves choisis, autant en univers social qu'en mathématiques, le sont pour des raisons semblables : ils sont en difficulté dans ces disciplines, ils démontrent des faiblesses, ils ont besoin d'aide pour réussir, ils peinent à s'organiser ou à faire des liens ; d'autres semblent manquer de confiance en eux pour tenter des réponses ou sont trop timides pour poser des questions. Ce peut également être des élèves qui démontrent à diverses occasions leurs capacités de réussir, mais qui échouent à d'autres moments sans qu'il soit facile de comprendre les raisons de l'échec. D'autres semblent manquer d'engagement, de persévérance et d'intérêt. Si ces élèves sont retenus, c'est principalement parce que les actions pédagogiques ne semblent pas les rejoindre. Enfin, certains élèves sont choisis car ils sont à la limite de la réussite ou de l'échec.

Porter un jugement d'évaluation peut avoir une influence sur la vie scolaire d'un élève et même au-delà. Réfléchir sur le processus pour arriver à ce jugement paraît une avenue intéressante. Lorsque nous avons approché des enseignants et enseignantes pour participer à la recherche, nous leur avons demandé de choisir des élèves dont l'évaluation exigeait un examen particulier de leur dossier en considérant la fin des études primaires. On peut constater que le personnel enseignant se retrouve, plus souvent qu'on ne peut l'imaginer, face à des situations où le jugement d'évaluation n'est pas facile à porter. Seuls dans leur bureau ou face à des traces recueillies au fil d'une année ou encore devant des examens officiels, les décisions peuvent être complexes à prendre. Choisir des élèves pour observer son propre jugement d'évaluation semble donc une avenue à explorer pour étudier l'exercice du jugement professionnel en action.

4. La nature des sources d'information

Pour porter un jugement d'évaluation, les personnes enseignantes utilisent des moyens pour s'aider à évaluer les élèves ; ces moyens sont des sources d'information de nature diverse.

Le choix des sources d'information pour porter un jugement d'évaluation est influencé par le domaine disciplinaire enseigné : univers social ou mathématiques. De façon générale, la différence la plus marquée se situe dans ce qui est appelé « évaluations » et « travaux ». Ces deux appellations couvrent des examens, des travaux réalisés en classe, des projets ou recherches pour le domaine de l'univers social ; en mathématiques, elle fait référence à des examens, venant particulièrement du Ministère, et à des travaux qualifiés de « petits », à la complétion de feuilles d'exercices ou de travaux d'application. C'est l'envergure des travaux qui différencie ces deux domaines disciplinaires et aussi le fait qu'il y ait des examens du Ministère en mathématiques et non en univers social. Des entrevues avec des élèves particuliers sont également utilisées pour clarifier une observation, *un problème difficile de compréhension*⁵, ou un *manque de volonté*. Les entrevues apportent un complément comme le font les notes personnelles. En univers social, ces notes sont prises lorsqu'un élève vient consulter l'enseignant ou l'enseignante *pour avoir de l'information*. En mathématiques, ces notes peuvent être utilisées pour rendre compte des difficultés que rencontre un élève, pour situer celui-ci dans son cheminement ou encore pour compléter le bulletin. Dans les deux disciplines ces notes servent à porter un jugement. Par exemple, un enseignant consigne le nombre de fois qu'un élève vient lui poser des questions alors que d'autres enseignants et enseignantes prennent en note l'aide apportée à tel ou tel autre élève.

Chez les enseignants et enseignantes interrogés, quant aux sources d'information utilisées, aucun n'a mentionné recourir aux devoirs des élèves dans le domaine d'apprentissage « univers social ». En revanche, en mathématiques, quelques personnes utilisent les devoirs comme sources d'information. Par exemple, ils permettent de voir le niveau d'engagement de l'élève dans la réalisation de la tâche, de saisir si *un élève [est] à son affaire, [...] s'il fournit des efforts, [...] s'il le prend au sérieux*. C'est seulement dans le domaine de l'« univers social » que quelques enseignants et enseignantes disent avoir comme source d'information *la participation de l'élève en classe*. Pour certains, un élève qui pose des questions, qui participe aux discussions en groupe et interagit avec les élèves fournit des manifestations de sa participation et cela sert à l'évaluation. Dans les deux domaines d'apprentissage, peu d'enseignants et d'enseignantes utilisent le portfolio comme

5. Les énoncés en italique sont issus des transcriptions des entrevues.

source d'information. Les deux personnes qui en parlent l'utilisent comme un outil d'autoévaluation (en univers social) ou le consultent pour compléter des informations à insérer dans les bulletins (en mathématiques).

Des sources d'information non écrites influencent les jugements d'évaluation ; ce sont des informations gardées en mémoire. Quelques personnes se fient à leurs souvenirs ou à leur mémoire. En univers social, un enseignant se fie à ses souvenirs pour évaluer la participation des élèves. En mathématiques, des enseignants et enseignantes font confiance à leur mémoire pour estimer le nombre de fois qu'un élève est venu les consulter à leur bureau. Par exemple, *je n'ai pas besoin d'écrire des notes [...], je me souviens combien de fois un élève est venu [me rencontrer].* Dans le même sens et dans les deux disciplines, des traces écrites permettent de noter le nombre de questions posées ou le fait de ne pas en poser et la quantité d'aide apportée influencent les jugements d'évaluation. Par exemple, en mathématiques, un élève qui demande de l'aide n'est pas considéré comme autonome ; en ce sens *je me suis fiée beaucoup à sa façon d'agir en classe, à son autonomie. [... II] était toujours à côté de moi, il fallait toujours que je sois un support. [...] Pendant les tests, je refusais de lui répondre. [...] J'étais sa béquille et je ne voulais plus être sa béquille.*

Discussion

Dans cette section, on ne peut passer sous silence le fait qu'au-delà des traces écrites et des communications orales, les jugements d'évaluation sont influencés par la quantité d'aide apportée aux élèves et par le nombre de questions posées ou même par l'absence de questions. Cette façon d'utiliser des informations peut s'expliquer par la façon dont sont construites les échelles de niveau de compétences pour l'enseignement primaire (MEQ, 2002). Par exemple, pour la compétence « exploiter l'information », le jugement est orienté selon la quantité d'aide apportée aux élèves. Il est écrit : « **Avec de l'aide**, il classe des données en fonction de certaines catégories simples (échelon 1), [...] il organise ces données **avec de l'aide** (échelon 2), [...] il organise les éléments d'information à l'aide de modèles suggérés (échelon 3), [...] il relie les nouvelles données à ses connaissances (échelon 4) » (MEQ, 2002, p. 10).

La quantité et le degré d'aide apportée se retrouvent dans les descriptifs des échelons et plus on avance dans la progression des échelons, plus cette aide devrait diminuer ou est liée à des tâches plus complexes. Étant donné les définitions ministérielles, on peut comprendre qu'un enseignant ou une enseignante évalue un élève en fonction du nombre de fois qu'il a demandé de l'aide. Cette façon de procéder sous-tend une conception de l'autonomie : celle où l'élève autonome est celui qui n'a pas besoin d'aide pour réaliser une tâche. Pourtant, l'autonomie peut faire référence à d'autres aptitudes, comme savoir quand et comment aller chercher de l'information ou de la rétroaction, accepter que les autres puissent rétroagir à ses idées, à ses actions et les remettre en question, et démontrer sa capacité à justifier ses idées et ses actions (Lafortune, 2006a).

On peut également se poser des questions sur l'utilisation du portfolio comme source d'information. Cependant, le peu de fois que cet instrument a été nommé, il faisait référence à une accumulation de productions des élèves qui ont un « duo-tang⁶ » en univers social et « tout » est consigné là-dedans. Si c'est cette conception qui est surtout véhiculée, on peut comprendre que le portfolio soit peu utilisé, car il devient alors difficile de se retrouver dans un document qui juxtapose des productions, sans qu'il y ait eu de choix préalables ni une classification préétablie des productions à y insérer. On peut se demander si le mot « tout » fait référence à une accumulation des productions des élèves. Selon Scallon (2004, p. 311-312), un portfolio est une « collection de travaux réalisés par un élève dans un but précis. [...] Il contient essentiellement deux types d'éléments : des productions concrètes et des réflexions de l'élève sur ces productions. Peuvent s'y ajouter des commentaires venant d'autres sources : autres élèves, enseignants, parents. »

Dans cette section de la recherche et des résultats des entretiens, on peut constater que les enseignants et enseignantes ont choisi des élèves pour les aider à réussir et qu'ils apportent leur aide dans cette intention. Les propos portent peu sur les compétences. Le vocabulaire relatif aux compétences est peu ou pas utilisé pour parler du jugement à porter relativement à la reconnaissance des compétences des élèves.

5. L'explication et la justification du choix des sources d'information

Les enseignants et enseignantes ont ensuite précisé, parmi les sources d'information, lesquelles ils considéraient comme plus importantes et moins importantes au moment d'établir la cote. Ils ont également précisé s'ils les utilisaient pour un élève en particulier ou pour l'ensemble du groupe.

6. Un duo-tang est une sorte de petit cartable.

5.1. Le choix général des sources d'information

En ce qui concerne le choix des sources pour porter des jugements d'évaluation, certaines personnes considèrent qu'elles sont toutes importantes; aussi, si une source paraît moins importante, on pourrait se demander pourquoi on l'utilise. Parmi les sources considérées comme les plus importantes, il y a les travaux de recherche, les présentations orales et les projets, les travaux réalisés en équipe, la participation en classe, la présence aux périodes de récupération⁷, les résultats de diverses formes d'évaluation (bilan d'apprentissage, évaluations ministérielles). Parmi celles qui sont considérées comme moins importantes, il y a une différence entre l'univers social et les mathématiques. En univers social, ou bien on ne précise aucun élément ou bien on dit que, globalement, l'évaluation n'est pas très importante dans ce domaine d'apprentissage. En mathématiques, on utilise le terme «évaluation» pour parler soit de la passation d'un «contrôle», soit de l'activité prévue pour vérifier la compréhension ou les apprentissages d'une tâche précise. Les devoirs, le travail en classe et les échanges avec un élève sont également des éléments considérés comme moins importants, car les élèves reçoivent ou peuvent recevoir beaucoup ou trop d'aide pour réaliser les tâches demandées. Le choix de sources diverses est justifié par l'importance de combiner les sources d'information pour porter un jugement le plus précis possible.

Discussion

On peut remarquer ici des points de vue différents concernant l'importance du choix des sources d'information pour porter un jugement d'évaluation. Cependant, de façon générale, il ressort que le fait de combiner plusieurs sources est important pour apporter de la précision à son jugement. Un élément demeure constant par rapport aux autres sections; il semble que l'évaluation est considérée comme moins importante dans le domaine de l'univers social qu'en mathématiques. On peut également souligner ici que le portfolio n'est pas nommé comme une source pouvant aider à porter un jugement d'évaluation. On peut alors se demander comment sont conservées les différentes productions des élèves.

7. Les périodes de récupération sont des moments où des élèves qui ont des difficultés particulières peuvent recevoir de l'aide pour compléter leurs apprentissages ou peuvent compléter des exercices non terminés en classe.

5.2. Sources d'information particulières à un élève ou utilisées pour tout le groupe

Au cours de l'entretien, les enseignants et enseignantes ont également précisé s'ils utilisaient certaines sources d'information pour un élève plus particulièrement ou pour l'ensemble du groupe.

Encore dans cette section, il y a des différences entre ce qui se passe en mathématiques et en univers social. Il n'y a qu'une personne qui dit faire les choses différemment pour un élève que pour le groupe dans le domaine de l'univers social. On peut penser que cette façon de procéder s'ajoute à la pensée que l'évaluation en univers social est moins importante qu'en mathématiques. Il ne serait pas vraiment nécessaire d'apporter des spécificités pour des élèves particuliers afin des les soutenir dans l'évaluation.

En mathématiques, les élèves peuvent bénéficier de spécificités quant aux gestes posés pour les soutenir lors de moments d'évaluation. Cela peut se traduire par l'action de mettre de côté certaines consignes, de prêter un peu plus d'attention à un élève, de lui donner des pistes ou des indices pour l'aider à réussir (par exemple, lire les consignes avec lui ou lui surligner des informations) et de le questionner pour mieux saisir ses démarches d'apprentissage; cela peut aller jusqu'à diminuer les attentes.

Discussion

Lorsque les enseignantes et enseignants interrogés disent utiliser les mêmes moyens en univers social et en mathématiques, la lecture de leurs propos montre que ce ne sont pas tout à fait les mêmes moyens. Des nuances sont apportées. En univers social, l'utilisation des mêmes moyens semble une nécessité, car les élèves finissent leur primaire et ont à montrer leur niveau d'apprentissage. En mathématiques, il y a plus de nuances quant à l'aide et au soutien apportés et aux observations réalisées. Puisqu'il semble important de réussir en mathématiques, des gestes particuliers sont posés. De plus, même si des personnes nomment, par exemple, l'observation comme un moyen utilisé pour tout le monde, on peut penser qu'elles n'observent ni exactement les mêmes aspects pour chaque élève ni en même quantité. Par exemple, les critères d'observation sont-ils les mêmes pour tous les élèves? Observe-t-on les mêmes aspects chez tous les élèves?

6. Le recours au dossier scolaire, au travail en collégialité ou à des documents ministériels

Au cours de l'entretien, nous avons demandé aux enseignants et enseignantes s'ils avaient eu recours à des références du dossier scolaire de l'élève ou à des collègues pour choisir la cote et s'ils avaient utilisé des documents ministériels pour éclairer leur jugement.

6.1. Le recours au dossier scolaire de l'élève pour établir la cote

Dans les propos recueillis, il ressort que c'est surtout dans le domaine de l'apprentissage des « mathématiques » que les enseignants et enseignantes ont recours au dossier scolaire de l'élève pour établir la cote : le dossier scolaire de l'année en cours ou ceux des années précédentes.

En ce qui a trait aux dossiers scolaires pour l'année en cours, ils sont utilisés *pour* [avoir] *un portrait de l'élève*. Une personne mentionne qu'elle va voir le cheminement de l'élève *dans toutes les autres matières*, alors que d'autres préfèrent ressortir, à la fin de l'année, les bulletins des étapes précédentes pour situer leurs élèves.

Plusieurs enseignants et enseignantes ont affirmé utiliser les dossiers scolaires antérieurs des élèves, et cela semble se produire davantage dans le domaine des « mathématiques ». De prime abord, il en ressort que ces personnes ont recours à ce type de matériel pour mieux connaître un élève, *s'en donner une idée*. Cela permet d'être au courant de *ses forces et faiblesses*, de sa progression dans ses apprentissages ainsi que du suivi apporté dans le cas d'un élève ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. Certains enseignants et enseignantes *préfèrent connaître les élèves par eux-mêmes*, même si les dossiers peuvent se révéler de précieux outils permettant de mieux connaître les faiblesses des élèves et ainsi les aider au cours de l'année dans leurs apprentissages. Plusieurs personnes disent ne pas se référer aux dossiers scolaires antérieurs de l'élève et invoquent comme principale raison qu'elles ne veulent pas avoir d'idées préconçues au sujet d'un enfant. En ce sens, il est dit qu'il *faut faire attention, parce qu'on peut aller voir comment l'enfant était l'année passée*. [Toutefois,] *un enfant change beaucoup d'une année à l'autre*. Cette personne ajoute : *je prends l'élève comme il est. J'ai son portfolio [... et je le] regarde. [...] Je n'aime pas étiqueter les enfants. Je les prends comme ils sont*. D'autres enseignants et

enseignantes n'auront pas recours à ces dossiers parce qu'au cours de l'année, ils ont appris à connaître les élèves et aiment mieux se fier à ce qui a été fait au cours de l'année pour voir leur progression.

Discussion

Les différents points de vue ont chacun leurs avantages. D'une part, connaître le cheminement passé d'un élève peut permettre de trouver des moyens de l'aider dès le début d'une année. D'autre part, en tentant de se faire son propre jugement, on donne à l'élève la possibilité de démontrer ses capacités sans penser qu'il risque d'être jugé avant de commencer une année. Ces deux perspectives visent deux buts : aider l'élève en le connaissant mieux ; porter un jugement basé sur ce que l'élève fait devant soi. Comme les jeunes sont très sensibles à la façon dont on les perçoit, surtout à la fin du primaire, un élève peut se rendre compte qu'on le traite différemment des autres, qu'on a prématurément jugé ses capacités ; cela peut l'empêcher de s'engager au meilleur de son potentiel. Alors, quel que soit le point de vue sur le recours au dossier antérieur, il semble important de le faire en demeurant « objectif », si cela est possible, quant aux capacités de l'élève de cheminer et de changer.

6.2. Le recours à des collègues pour éclairer son jugement

Autant en univers social qu'en mathématiques, des personnes ont souligné qu'elles travaillaient en collégialité non pas pour établir la cote, mais pour éclairer leur jugement.

6.2.1. Avis de collègues et évaluation en équipe

Quelques enseignants et enseignantes ont recours à leurs collègues pour avoir leur avis ou obtenir de l'information à propos d'un élève. Certains recherchent de l'information auprès de l'enseignant précédent *pour voir comment [l'élève] était avant*, s'il avait les mêmes difficultés. En ce sens, une personne dit qu'elle est *allée voir son [ancien enseignant] pour voir comment [l'élève] était avant*. [...Elle] aime [rencontrer] l'enseignant de l'année d'avant plutôt que de [consulter] le dossier scolaire pour voir [son fonctionnement] ; l'aide qu'il recevait. Plus particulièrement en mathématiques, une personne mentionne avoir fait appel à l'enseignant de l'année précédente pour connaître davantage un élève, mais elle s'est également adressée à l'orthopédagogue. D'autres enseignants et enseignantes ont recours à leurs collègues parce qu'ils ont un doute sur un élève. Par exemple, une de ces personnes mentionne : *j'ai la chance de travailler en aire ouverte avec d'autres collègues, donc [...] on se consulte. Surtout [pour] un enfant qui nous pose problème. [...] Quand je me questionne, je vais consulter les*

deux autres collègues qui sont autour de moi. Je trouve que cela nous aide, parce que deux têtes valent mieux qu'une. De plus, le fait de travailler en équipe permet une mise à distance puisque les collègues apportent un nouvel éclairage. À ce sujet, les collègues peuvent nous dire: regarde, tu n'as pas vu cela » ou « c'est correct ce que tu fais ». C'est sécurisant [...] très enrichissant.

Plusieurs personnes ont aussi souligné qu'elles travaillent en collégialité pour valider leur jugement. D'abord, les collègues posent un regard différent sur la situation. D'ailleurs, une personne dit que le fait de *travailler en équipe peut être intéressant pour avoir un son de cloche différent*. À cela, une personne ajoute que *quelquefois on connaît trop l'élève et on ne sait plus dans quelle direction aller. [...] C'est essentiel d'avoir un autre regard sur la situation [parce que les autres personnes] ne sont pas engagées « émotivement »*. Il ressort des propos de certains enseignants et enseignantes que recourir à leurs collègues pour valider leur jugement leur procure un sentiment de sécurité. Ainsi, ils ne se sentent pas seuls dans ce processus; ils peuvent *s'appuyer sur quelqu'un* et se sentir rassurés. À ce sujet, il est dit que *l'on se sent plus confortable [...] de valider [son jugement] avec quelqu'un*. De plus, une personne ajoute que dans le contexte d'évaluation du développement de compétences des élèves, *il y a une insécurité par rapport au jugement d'évaluation*. Enfin, il semble aussi qu'un climat de confiance est à établir pour accepter le regard de l'autre sur sa propre pratique.

D'autres personnes ont affirmé ne pas avoir recours à leurs collègues pour éclairer leur jugement. Voici les raisons invoquées: 1) les personnes ont des visions différentes de l'évaluation; [elles] *ne voient pas les choses de la même façon*; 2) la planification ne se fait pas en équipe et, pour une personne, il semble alors difficile de faire appel à ses collègues pour éclairer son jugement; 3) les personnes n'enseignent pas tout à fait le même contenu, la priorité n'est pas nécessairement donnée aux mêmes choses; et enfin, 4) l'enseignant est la seule personne enseignante pour le cycle. Aussi, une personne dit ne pas travailler en collégialité *parce qu'[elle] ne veut pas [se] faire dire qu'[elle] ne peut pas faire telle chose*.

Quelques personnes ont aussi mentionné avoir recours à leurs collègues dans le but d'évaluer en équipe. Il ressort de leurs propos que c'est surtout pour élaborer des critères d'évaluation. En ce sens, une personne souligne que *souvent, [elle] travaille avec [s]a collègue et on regarde, avec ce travail, à quoi on s'attend. Que considère-t-on comme*

réussi ? Combien d'erreurs accepte-t-on ? On s'entend ensemble et, après, on part avec la même grille de correction. On se consulte beaucoup pour savoir à quoi on s'attend. Le travail en collégialité permet aussi de se donner une vision commune des échelles de niveaux de compétence. De plus, dans une perspective d'évaluation, le travail en équipe s'avère important pour une personne puisqu'il *apporte de la richesse*; [chacun] *a des forces et faiblesses.*

Résumé et discussion

Si les collègues (ou orthopédagogues) sont consultés, c'est plus précisément pour établir la cote, pour avoir un avis, pour avoir de l'information à propos d'un élève. Ces collègues aident surtout lorsqu'un problème se pose et qu'il y a des doutes sur le jugement à porter. Les collègues aident à prendre une distance, à apporter un nouvel éclairage, à valider son jugement. Ils fournissent une sécurité et peuvent même enrichir la réflexion. D'autres pensent l'évaluation en équipe. Ils établissent des critères en équipe, partagent leurs attentes et élaborent des grilles d'évaluation. Cela peut aller jusqu'à se donner une vision commune des échelles de niveaux de compétence. Cependant, malgré le fait que des personnes disent avoir recours à des collègues pour avoir leur avis ou pour évaluer en équipe, on ne perçoit pas dans leurs propos qu'elles soient rendues à l'étape de prendre des décisions collectivement.

D'autres personnes ne considèrent pas que les collègues pourraient les éclairer à porter leur jugement à cause de leurs visions différentes de l'évaluation, parce que l'évaluation ne se fait pas en équipe dans leur milieu. Les raisons peuvent aller jusqu'à la peur d'être jugé ou de se faire dire quoi faire.

Des éléments théoriques aident à alimenter la réflexion et l'interprétation des propos relatifs à l'évaluation en équipe. Le renouvellement pédagogique actuel prescrit la mise en place de cycles d'apprentissage. Cela suppose une certaine concertation, une certaine collaboration en équipe-cycle, particulièrement dans le domaine de l'évaluation, car « l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres » (MEQ, 2003, p. 19).

6.3. La consultation de documents ministériels pour éclairer son jugement

Des enseignants et enseignantes utilisent les évaluations ministérielles⁸ pour éclairer leur jugement parce qu'elles sont un condensé de la matière vue au cours de l'année et que, parfois, elles font émerger

8. Les évaluations ministérielles sont des examens qui sont les mêmes pour l'ensemble du Québec et que tous les élèves passent. Au primaire, les écoles et commissions scolaires les utilisent à leurs propres fins. Quant au Ministère, il s'en sert pour évaluer la réussite globale des élèves et pour des fins de régulation de ces évaluations et, éventuellement, du programme de formation.

les problèmes d'un élève qui, jusque-là, étaient inconnus. Plusieurs enseignants et enseignantes ont plus recours aux *Échelles des niveaux de compétence*⁹ (MEQ, 2002) ainsi qu'au *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) pour éclairer leur jugement.

6.3.1. Les échelles des niveaux de compétence

Les *Échelles des niveaux de compétence* sont utilisées dans les deux domaines d'apprentissage pour éclairer le jugement des enseignants et enseignantes, mais très peu de personnes y ont fait référence lorsqu'elles ont été interrogées pour le domaine de l'univers social. Celles qui en ont parlé dans ce domaine les utilisent pour situer un élève dans ses apprentissages et ont souligné, par exemple, *je suis allée voir ce qu'on s'attend d'un élève, je suis allée lire [...]. Je me suis demandé si [l'élève en question] réussissait très bien, réussissait ou s'il avait quelques difficultés*. En mathématiques certains enseignants et enseignantes utilisent ce document pour faire le bilan de fin de cycle, mais plusieurs d'entre eux s'y réfèrent aussi pour situer les élèves dans leur cheminement et s'assurer de la justesse de leur jugement : en ce sens, *je suis allée revoir mes échelons. Je les ai examinés, j'ai essayé de les comprendre, je me suis même posé des questions [...] pour être certaine que je classais bien mon élève*. Une autre personne rencontrée ajoute : *Je vais relire mes échelons pour m'assurer que je suis juste dans mes évaluations. C'est aussi un outil qu'on peut consulter au cours de l'année pour connaître la progression d'un élève, mais aussi pour être au courant de ce que l'on peut faire en tant qu'enseignant pour l'amener à l'échelon suivant. Par exemple, je suis allée voir à l'échelon huit ce que [l'élève] devait avoir atteint [...] et je me suis référée à l'échelon neuf [pour savoir] où je devais l'amener. [...] À chacune des tâches, j'évaluais où il était rendu. [...] Je vérifie dans les échelons où il devrait être rendu [et] je porte mon jugement*. Cependant, en lisant les propos des personnes, on se rend compte que certaines d'entre elles consultent ce document plus particulièrement

9. Les échelles des niveaux de compétence contiennent divers échelons qui offrent un portrait d'ensemble du développement d'une compétence plutôt qu'une liste de caractéristiques à vérifier séparément. Ce sont des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences. Les niveaux des échelles correspondent à des étapes importantes du développement de la compétence évaluée. Pour les compétences disciplinaires, une échelle compte de deux à quatre échelons par cycle. Le niveau attendu à la fin de chaque cycle est déterminé. Chaque échelon est établi pour refléter ce qui est typique et caractéristique d'un élève à un niveau donné de développement d'une compétence (MEQ, 2002).

au moment où elles hésitent dans leur jugement: *je vais aller voir les échelons, [cela] me donne une bonne idée quand je me sens prise; [...] s'il y a un enfant que je ne sais pas où positionner, je vais regarder [les échelons] et je vais dire qu'il est rendu à peu près là, un genre de moyenne.* D'autres ont recours à ce document en fin d'année pour avoir un portrait global de l'enfant, mais ils vont également l'utiliser en vue d'un classement pour le secondaire. En ce sens, voici un témoignage éclairant:

J'ai beaucoup travaillé avec les échelons en mathématiques et en français parce qu'en sixième année, on doit porter un jugement pour le secondaire; savoir où on va classer l'élève pour le secondaire. J'ai dû prendre un temps, à un moment donné, à la demande de la directrice, pour avoir un portrait de toute la classe (où les élèves se situent dans les échelons) pour porter un jugement pour le classement au secondaire. Cela a fait en sorte que j'ai travaillé avec les échelons pour dire que lui progresse de façon satisfaisante ou avec un peu de difficulté à l'aide des échelons. [...] J'ai regardé où l'élève était supposé se situer au terme du troisième cycle. [...] C'est à partir de tout ce qu'ils ont fait dans l'étape que je porte mon jugement final. [...] On a regardé où tout le monde se situait dans les échelons [...] et on a regardé si l'élève [était en] retard présentement [parce que] tout cela est très important pour le classement au secondaire [...]. On sait que maintenant, il ne doit plus y avoir de redoublement, sauf qu'il y a des élèves qui peuvent bénéficier de l'année supplémentaire.

6.3.2. Le Programme de formation de l'école québécoise

Les enseignants et enseignantes utilisent également le Programme de formation de l'école québécoise pour éclairer leur jugement, et cela, dans les deux domaines d'apprentissage. Cependant, les personnes interrogées pour le domaine d'apprentissage « univers social » le consultent, mais très peu d'entre elles disent explicitement que ce document leur a permis d'éclairer leur jugement; par exemple, en univers social: *je me suis moins servi du [programme de formation] pour cet élève; bien entendu, on regarde le programme, mais je ne peux pas vraiment me dire que je me suis basé sur les échelons ou quoi que ce soit pour porter mon jugement.* D'autres personnes ont recours au programme afin de vérifier quelles compétences sont sollicitées et quels sont les critères d'évaluation. De plus, le programme de formation aide à porter un jugement clair et précis par rapport à ce que l'élève est supposé [développer]. En mathématiques, des enseignants et enseignantes disent utiliser le programme dans leur planification et d'autres soulignent l'importance d'être au clair avec les compétences et de bien connaître ce document au moment de porter un jugement. De plus, pour quelques personnes, il semble que ce document s'avère utile pour porter un

jugement à la fin d'un cycle; il est consulté pour connaître *les attentes de fin de cycle*. Enfin, de toutes les personnes interrogées, une seule dit avoir recours au programme de formation pour connaître les compétences de mathématiques.

Résumé et discussion

Parmi les documents produits par le Ministère, les deux documents cités pour être utilisés dans l'évaluation des compétences sont les échelles des niveaux de compétence et le Programme de formation de l'école québécoise. La Politique d'évaluation des apprentissages ou les cadres de référence en évaluation ne sont pas cités comme des documents utiles ou nécessaires. Les échelles des niveaux de compétence ne sont pas utilisées de façon systématique. Elles sont peu utilisées en univers social et semblent passablement utilisées en mathématiques. À partir des propos, il est difficile de dire si elles sont grandement utilisées en mathématiques ou à l'occasion. Ces échelles sont utilisées pour reconnaître les attentes de fin de cycle (savoir où l'élève en est et où il est nécessaire de l'amener) surtout pour les élèves en difficulté, les élèves difficiles à évaluer pour lesquels il y a des hésitations. Elles sont particulièrement utilisées pour favoriser la justesse du jugement.

En ce qui a trait au Programme de formation de l'école québécoise, il ne semble pas vraiment utilisé pour choisir la cote et très peu pour éclairer le jugement, même s'il décrit les attentes de fin de cycle et les critères d'évaluation. Particulièrement en mathématiques, le programme aide à connaître les compétences pour porter un jugement, surtout en fin de cycle. On peut se demander si le programme est plus utilisé pour planifier les tâches et situations d'apprentissage et d'évaluation, et si les manuels scolaires ne remplacent pas souvent le programme de formation en tant que source d'information. Dans une autre recherche, on pourrait se demander si les manuels scolaires et les guides qui les accompagnent sont des outils utilisés pour porter des jugements d'évaluation.

7. Le jugement d'évaluation : la manière de combiner les informations

Pour établir la cote d'un élève, les enseignants et enseignantes ont expliqué s'ils avaient combiné, de façon quantitative et qualitative, les sources d'information. Aucune personne n'a mentionné n'avoir recours qu'aux méthodes de calcul, mais plusieurs ont combiné une méthode de calcul en lui apportant des ajustements qualitatifs.

De prime abord, les enseignants et enseignantes font « une compilation de cotes ou une moyenne des cotes », surtout les personnes interrogées pour le domaine des mathématiques. Par exemple, un enseignant fait la moyenne du nombre de fois qu'un élève a réussi

ou non les évaluations au cours de l'année: *j'ai fait une moyenne. Il y avait quatre évaluations qui étaient très bien réussies ou réussies chez l'élève. [...] Il y en avait [aussi] quatre qui étaient soit partiellement réussies ou non réussies. C'est évident qu'il ne pouvait pas avoir [la cote] «réussi» en ayant échoué deux [évaluations]. Donc, je suis allée [...] pour [la cote] «partiellement réussi».* Des personnes disent avoir fait la «moyenne des cotes» attribuées à un élève au cours de l'année; cela se concrétise par *j'ai fait une moyenne. J'ai vu qu'il avait quand même quatre CT [chemine très efficacement] dans les évaluations, [...] ce qui fait que je suis allée davantage vers un CE [chemine efficacement].* En univers social, quelques enseignants et enseignantes transforment des notes en cote. Pour ce faire, plusieurs d'entre eux vont élaborer des barèmes. *Notre évaluation était notée sur 120 et on s'est fait un seuil de réussite. De 108 à 120 c'est «très satisfaisant», de 95 à 107 c'est «satisfaisant» et en bas de cela, on considère qu'il commence à y avoir un peu de difficulté au niveau de l'évaluation. Donc, de 82 à 94, c'est «avec un peu de difficulté» et en bas de 81, c'est «avec beaucoup de difficulté». [...] Bien entendu, on regarde le seuil de réussite, mais on regarde aussi ce que l'élève a fait durant l'étape pour porter le jugement.*

Très peu de personnes ont mentionné utiliser seulement des méthodes qualitatives pour établir la cote d'un élève. Toutefois, celles qui les utilisent le font surtout pour le domaine d'apprentissage «univers social». Deux personnes disent regarder *l'ensemble de l'année ou l'ensemble des travaux* réalisés par l'élève pour mettre une cote. Cependant, elles ne précisent pas si elles ont recours à des critères pour évaluer les réalisations de l'élève. En mathématiques, une personne affirme regarder plus le cheminement de l'élève que les résultats d'évaluation. *[Comme] je ne peux pas faire de moyenne de quatre bulletins [de l'élève], je vais regarder son cheminement et essayer de [voir s'il] répond aux attentes.*

Résumé et discussion

Les propos concernant la manière de combiner les informations sont assez succincts. Il est donc difficile de discuter à fond des résultats. Deux raisons peuvent expliquer cette situation : 1) la façon de mener les entretiens et le manque de questions pour pousser les enseignants et enseignantes à expliciter ce qu'ils font pour mettre en commun les informations ; 2) le manque d'habitude de parler de ces questions qui supposent des habiletés métacognitives pour faire part de son processus mental dans sa démarche évaluative. Malgré ces brèves informations, on peut remarquer encore une fois que les façons de procéder en mathématiques et en univers social sont différentes, même si ce sont les mêmes personnes qui s'expriment à propos de ces deux disciplines. En mathématiques, il semble se faire une « moyenne des cotes ». Cependant, cela semble des calculs assez globaux pour choisir le degré de réussite ou de satisfaction à l'égard des exigences. Du côté de l'univers social, on donne d'abord des notes¹⁰ qu'on transforme ensuite en cotes en ayant des points de référence quant aux correspondances « notes-cotes » à faire. Ces « moyennes de cotes » ou ces transpositions « notes-cotes » sont combinées à des sources de collecte de données qualitatives.

8. La place de l'élève dans l'évaluation

Considérant l'évaluation comme une aide à l'apprentissage, nous avons demandé aux enseignants et enseignantes si l'élève pouvait participer à la démarche d'évaluation de ses apprentissages et de développement de ses compétences. S'ils répondaient par l'affirmative, nous les invitons à expliquer de quelle façon ils le faisaient et, dans le cas contraire, nous leur demandions si cela pouvait être envisageable lors de prochaines évaluations.

Bien que l'on considère l'élève responsable de ses apprentissages, on lui donne peu ou pas de place pour contribuer à son évaluation. Même dans les cas où l'élève s'autoévalue, surtout en univers social, cette autoévaluation est intégrée dans son portfolio, mais ne semble pas prise en compte par la personne enseignante. Voici les raisons invoquées pour expliquer cette décision : 1) les élèves ne sauraient pas comment le faire ; 2) pour certaines personnes, il est plus difficile de le faire dans le domaine des « mathématiques » parce qu'elles ont recours à des évaluations où les réponses sont prédéterminées ; 3) ces personnes considèrent que c'est à elles que revient la tâche de *poser*

10. En général, au Québec, la notion de note fait référence à un pourcentage comme 74% ou à une proportion comme 5/10. La notion de cote fait plutôt référence à un degré de satisfaction ou à un degré d'atteinte des exigences représenté par un chiffre (de 1 à 5, par exemple), une lettre ou tout autre signe.

le jugement; ou encore 4) on manque de temps pour le faire étant donné le nombre d'élèves constituant le groupe. Pour donner suite à ces propos, les intervieweurs ont demandé aux enseignants et enseignantes s'ils envisageaient d'intégrer éventuellement l'élève dans le processus d'évaluation; deux personnes disent avoir l'intention de *laisser une plus grande place* à l'élève.

Discussion

Ces propos peuvent s'expliquer par le fait que les entretiens étaient centrés sur l'évaluation comme reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. Il est possible que l'autoévaluation soit utilisée en cours d'apprentissage comme moyen de réflexion sur ce que les élèves pensent du développement de leurs compétences. Néanmoins, on pourrait se demander comment faire pour accompagner des personnels scolaires à réfléchir sur le rôle de l'autoévaluation dans les différentes fonctions de l'évaluation et à se rendre compte que la participation de l'élève à son évaluation aide à se connaître comme personne apprenante et à comprendre ce qui manque à son cheminement pour mieux apprendre.

9. Les modalités de communication de la cote

Pour faire suite à la place des élèves dans le choix de la cote, les enseignants et enseignantes ont abordé les modalités de communication de cette cote. Ils ont été interrogés sur les commentaires associés à la cote et les explications qu'ils fournissaient aux parents et aux élèves quant à cette cote.

9.1. Les commentaires associés à la cote dans le bulletin de l'élève

Dans les propos recueillis auprès des enseignants et enseignantes, une des modalités ressortie pour communiquer le jugement d'évaluation aux parents et aux élèves est le bulletin et, plus particulièrement, les commentaires associés aux cotes. La plupart des personnes interrogées ont mentionné que le rôle principal des commentaires est d'expliquer la cote aux parents et aux élèves parce que seulement *une cote ne veut pas dire grand-chose*. Expliquer la cote permet: 1) de situer l'enfant dans son cheminement; 2) d'indiquer aux parents les forces et défis de leur enfant ou les actions à poser pour l'aider à surmonter certaines difficultés; 3) de décrire le comportement de l'élève en classe comme son niveau d'attention; ou encore 4) de faire un rappel des apprentissages

réalisés au cours de l'année. En mathématiques, les personnes interrogées ont été plus précises dans leurs commentaires à propos du développement des compétences disciplinaires. Par exemple, pour [la compétence] *« résoudre des problèmes »*, c'est en situation problème que l'élève réussit à mettre en application certains concepts mathématiques sans toutefois produire une solution complète et adéquate. Par ce genre de commentaire, une personne indique la façon dont les parents peuvent aider leur enfant : *« Vous aiderez votre enfant à résoudre les problèmes en lui démontrant l'utilité et la nécessité dans le quotidien. »* D'autres personnes fournissent des commentaires pour l'entrée de l'élève au secondaire : *J'ai mis un commentaire [sur] ce qu'elle devrait faire au secondaire l'an prochain.* Ainsi, pour quelques enseignants et enseignantes, les commentaires deviennent encore plus importants que la cote elle-même et une personne ajoute que ces commentaires doivent être constructifs dans le sens où il faut cibler *ce qui ne va pas* et ce que les parents peuvent faire pour aider leur enfant à cheminer. Toutefois, peu de personnes ont souligné l'importance ou l'utilité de ces commentaires pour l'équipe enseignante de l'année suivante. De toutes les personnes interrogées, une seule affirme ne pas écrire de commentaires dans le bulletin parce qu'elle considère ne pas être *une personne qui écrit*, [mais plutôt] *une personne qui parle*. Elle préfère discuter avec les parents lors des rencontres organisées pour la remise des bulletins.

Enfin, en abordant les commentaires associés à la cote, quelques personnes ont souligné avoir eu de la difficulté à mettre une cote. Pour une personne, cet exercice semble ardu, car il y a plusieurs éléments à prendre en considération (*les échelles, les difficultés de l'élève, etc.*) ; pour plusieurs enseignants et enseignantes, cette difficulté montre la complexité de l'évaluation. Par exemple, une personne trouve cela difficile de porter un jugement [...] sur le bulletin, parce que [l'élève] ne sait pas diviser, mais il sait multiplier. [En] géométrie, il ne sait pas ses figures, ses mesures [...]. Il a des forces et des faiblesses [alors] c'est quoi la note ? D'autres personnes ont également souligné avoir trouvé difficile de mettre ou de choisir un commentaire. Malgré leur pertinence, l'une d'entre elles dit ne pas savoir lequel choisir et une autre que *la liste de critères ne correspond pas toujours à ce qu'[elle] voudrait dire*. Une troisième éprouve de la frustration, car elle prend le temps d'écrire des messages personnalisés pour chaque élève mais, au moment de faire imprimer le bulletin, ceux-ci n'apparaissent pas étant donné la longueur de ces commentaires. Elle perçoit le bulletin comme *un outil de communication [...] incomplet* ne permettant pas aux parents de

comprendre le cheminement ni les difficultés de leur enfant. Une autre encore ajoute qu'elle aimerait bien que les pourcentages¹¹ reviennent dans le bulletin, car ils sont plus compréhensibles. Elle explique, par exemple, que pour un élève qui a 80 % il est plus facile de dire *concrètement à l'enfant et aux parents [...] ce qu'il comprend très bien et ce qu'il doit améliorer*. Pour elle, le retour à des pourcentages dans le bulletin est plus parlant pour les enfants et pour les parents.

Résumé et discussion

Les commentaires sont considérés comme un élément important du bulletin pour expliquer la cote aux parents et aux élèves. Une cote seule ne serait pas assez significative. On pourrait se poser des questions sur le sens d'une note seule ; est-elle plus significative ? L'idée de mettre des commentaires rencontre l'assentiment de la grande majorité des personnes. Une autre recherche pourrait permettre d'analyser le type de commentaires qui sont fournis afin de saisir jusqu'à quel point ils pourraient aider les élèves et les parents.

9.2. Les modalités particulières de communication de la cote aux parents

Des enseignants et enseignantes privilégient l'insertion de commentaires dans le bulletin pour communiquer et expliquer la cote aux parents, mais utilisent aussi d'autres moyens pour ce faire. Certains ont recours à des appels téléphoniques ou à des messages écrits, mais la plupart expliquent la cote aux parents lors de rencontres ou grâce au portfolio des élèves.

Plusieurs vont profiter des rencontres avec les parents pour leur expliquer la cote de leur enfant. Toutefois, selon les propos des enseignants et enseignantes, ces derniers rencontrent les parents surtout pour les matières dites de base comme les mathématiques

11. Jusqu'en juin 2007, les bulletins ont été sous la responsabilité des écoles, même si des commissions scolaires offraient un ou des modèles à leurs écoles et que des ressemblances pouvaient être remarquées d'une école à l'autre. Une décision ministérielle de juin 2007 prescrit, pour l'automne 2007, une façon de transformer des cotes de 1 à 5 où 5 représente un dépassement des exigences et 1, la non-satisfaction des exigences. Ces cotes sont transformées en pourcentage à l'aide d'une table de conversion établie par le Ministère. La moyenne de groupe est établie à partir des résultats disciplinaires obtenus par l'ensemble des élèves d'un groupe au moment du bilan des apprentissages. Au moment de mettre sous presse (novembre 2007), la situation est la même, tout en considérant que certaines écoles avaient adopté un bulletin qui leur convenait; elles ont donc de la difficulté à répondre à une telle exigence. La situation sera-t-elle exactement la même en 2008? Il est difficile de l'affirmer.

et le français. De plus, ils rencontrent plus les parents dont l'enfant est en difficulté ou en échec. Par exemple, *j'ai rencontré les parents parce qu'on a à porter le jugement pour le secondaire et ils montraient une certaine inquiétude. [...] C'est une élève [qui] a une certaine difficulté en lecture. Aussi, pour les élèves qui ont [une] possibilité de redoublement, on prend tout notre temps lors de la rencontre avec les parents. Quelques enseignants et enseignantes disent exiger la présence de l'élève lors de ces rencontres, afin qu'il soit au courant de ses difficultés et des efforts à fournir pour réussir, pour qu'il sache à quoi s'en tenir [et] ce qu'il a à travailler.*

Si le portfolio peut être un moyen d'expliquer la cote aux parents, il semble qu'il est davantage utilisé pour montrer les réalisations des élèves. Par exemple, *j'envoie [le portfolio] aux parents et je leur demande de signer, donc cela me permet de contrôler si [l'élève] l'a montré à ses parents. C'est aussi un outil permettant aux parents de connaître davantage leur enfant, puisqu'ils peuvent voir quelles sont [s]es difficultés et qu'est-ce [qui peut être fait] pour l'aider à cheminer. Le portfolio peut être apporté à la maison par les élèves ou remis aux parents lors de rencontres organisées pour la remise des bulletins, c'est [alors] l'enfant qui le présente à ses parents. Toutefois, on peut s'interroger sur l'utilisation qu'en font les enseignants et enseignantes, car il semble que ce ne soit pas toujours les élèves qui montrent leur portfolio : j'ai le portfolio où je mets les travaux ou les évaluations consignées avec mes commentaires dessus et l'enfant doit l'apporter à la maison pour le montrer aux parents pour qu'ils voient mes commentaires sur [l]es évaluations.*

Enfin, pour certains enseignants et enseignantes, il semble difficile d'expliquer la cote aux parents parce que ces derniers s'investissent peu dans le cheminement scolaire de leur enfant. C'est dans le domaine d'apprentissage « univers social » que cette constatation ressort le plus, car les parents y accordent peu d'importance. D'ailleurs, voici des propos illustrant cette affirmation.

- *Les parents sont intéressés par [le] français et [les] mathématiques. Le restant, ce n'est pas grave. [...] Je suis parent moi-même [et je] regarde [le] français et [les] mathématiques en premier.*
- *[Les parents] ne font pas le lien que [...] l'univers social est aussi important que le français.*
- *Les parents vont porter beaucoup plus d'attention en français ou en mathématiques, [...] ils vont accorder plus d'importance aux matières de base.*

Qui plus est, c'est davantage en mathématiques que les parents s'investissent dans le cheminement scolaire de leur enfant afin que ce dernier surmonte ses difficultés. Pour l'aide à la maison, une enseignante dit proposer aux parents des tâches à faire avec leur enfant, comme *des jeux de multiplication*, et une autre que ce sont les parents eux-mêmes qui demandent comment ils peuvent aider leur enfant en mathématiques.

Résumé et discussion

Les modalités particulières de communication de l'évaluation aux parents peuvent prendre la forme d'une cote avec des commentaires écrits ou oraux. De façon générale, les commentaires sont écrits pour expliquer cette cote aux parents plutôt qu'à leur enfant. Mais les commentaires oraux sont préférés à ceux qui sont rendus par écrit. Les parents peuvent participer aux productions de leur enfant autrement qu'en les surveillant ou en facilitant une réalisation qui réponde aux normes. Des « devoirs » qui peuvent prendre la forme de « tâches réflexives-interactives à réaliser à la maison » peuvent aider les parents à contribuer au renouveau pédagogique et à le comprendre. Ces tâches sont un moyen d'assurer une continuité entre l'école et la maison et deviennent complémentaires au travail qui s'est fait en classe.

Encore ici, il ressort qu'on accorde une plus grande importance aux mathématiques qu'à l'univers social, ce qui ne peut manquer d'avoir un effet sur l'engagement des parents dans la réussite de leur enfant. Les enfants qui apprécient les disciplines associées à l'univers social (histoire, éducation à la citoyenneté et géographie) peuvent avoir de la difficulté à faire reconnaître leur potentiel et leurs intérêts à leurs parents. Comme les enseignants et enseignantes semblent avoir aussi tendance à accorder une plus grande importance aux mathématiques qu'aux disciplines de l'univers social, cela peut entraîner, tant chez les parents que chez les élèves, un désengagement à favoriser la réussite dans ces dernières disciplines. On peut se demander si cette situation est favorable à l'apprentissage, si elle aide les élèves à s'engager dans leur apprentissage tant en mathématiques (discipline qu'ils apprécient moins) qu'en univers social (discipline qu'ils peuvent apprécier, sans qu'elle soit reconnue par leurs parents). Cela peut mener à un désengagement plus global. Que les parents comme le personnel enseignant apprécient plus la réussite en univers social pourrait amener des élèves à accepter de s'investir davantage dans leurs apprentissages en général et particulièrement en mathématiques.

9.3. Les modalités particulières de communication de la cote à l'élève

Plusieurs enseignants et enseignantes affirment expliquer aussi la cote à l'élève. Cela semble surtout se faire en mathématiques et lors de la remise des bulletins. Ils expliquent la cote à l'élève pour 1) le *diriger dans [ses] lacunes*; 2) lui préciser ses forces et les aspects à améliorer;

3) lui indiquer les efforts à fournir pour arriver à surmonter ses difficultés; ou encore 4) lui expliquer les critères d'évaluation. Certaines personnes semblent *rencontrer les élèves qui ont eu des difficultés* [pour] leur parler. Aussi, une personne affirme que les élèves qui réussissent ne viennent pas la voir. [...] *il est certain que [lorsqu']ils n'ont pas de difficulté, les élèves ne demandent pas grand-chose; ils sont heureux et [...] satisfaits*. D'autres enseignants et enseignantes rencontrent tous leurs élèves, et certains le font pour obtenir leur accord à propos de la cote ou du commentaire se trouvant dans le bulletin: *Quand ils reçoivent leur bulletin, je prends chaque élève individuellement et [...] je leur demande leur avis sur mon commentaire*. Quelques personnes ont mentionné ne fournir aucune explication à l'élève à propos de la cote se trouvant dans le bulletin et la principale raison invoquée est que l'enfant est conscient de ses difficultés et qu'il sait à quoi s'attendre au moment de recevoir son bulletin. Deux autres personnes disent ne pas le faire lors des évaluations, mais discuter tout de même avec l'élève, au cours de l'étape, de *ses forces et faiblesses*. Enfin, pour une autre personne, c'est par manque de temps qu'elle n'explique pas la cote aux élèves.

Résumé et discussion

Pour communiquer les résultats de jugements d'évaluation aux élèves, les enseignants et enseignantes semblent plutôt rencontrer les élèves en difficulté. Comme ceux qui réussissent semblent « heureux et satisfaits », moins de rencontres sont prévues. Le manque de temps est probablement la principale source de cette décision. Cependant, il serait bien de trouver des moyens de rétroagir aux élèves qui réussissent pour les aider à cerner les raisons de leurs réussites. Cela pourrait les aider à comprendre comment s'améliorer et leur fournirait des moyens de poser des questions. Que les élèves soient en difficulté ou qu'ils réussissent bien, discuter d'une cote attribuée à un élève permet de le responsabiliser dans son apprentissage. Trois raisons sont données pour ne pas rencontrer les élèves: 1) le bulletin fournit suffisamment d'explications; 2) des discussions en cours d'étape sont réalisées avec les élèves afin de les aider à comprendre leur bulletin en fin d'étape, en fin d'année ou de cycle; enfin 3) il y a un manque de temps pour fournir des commentaires ou pour rencontrer les élèves et rétroagir.

Bien qu'ils expliquent pourquoi ils ne font pas ou que très peu de commentaires sur une cote, plusieurs enseignants et enseignantes reconnaissent l'apport que ces commentaires peuvent représenter. Rencontrer les élèves peut paraître un processus trop lourd, pourtant, des discussions en équipe pourraient être le moyen de rencontrer les élèves autant de façon individuelle, qu'en petit ou grand groupe. Même en grand groupe, il peut être possible de rétroagir à des jugements d'évaluation en fournissant des exemples (de façon anonyme) et en discutant de ces exemples, ce qui permet aux élèves de faire le lien, dans leur tête, avec leur propre cheminement.

Une autre occasion que l'équipe peut utiliser pour s'interroger sur l'évaluation est la préparation des bulletins ; cela consiste à se demander à quoi et à qui sert le bulletin : à l'élève, aux parents, aux enseignants et enseignantes, à la direction d'école ? Les réponses peuvent aider à orienter les informations à inscrire dans le bulletin, à préparer les communications à faire aux élèves, aux parents et aux membres de l'équipe. Une telle discussion peut aussi orienter la relation équipe-élèves quant aux rétroactions à leur fournir autant dans une perspective d'aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences.

10. Un regard métacognitif et réflexif

Tout au long de l'entretien et plus particulièrement à la fin de celui-ci, les enseignants et enseignantes ont été appelés à porter un regard métacognitif et réflexif sur leur façon de poser un jugement et sur leurs pratiques évaluatives.

10.1. Regards métacognitif et réflexif sur les façons de porter un jugement

Les enseignants et enseignantes interrogés dans le cadre de cette recherche ont également été invités à réfléchir à leur façon de porter un jugement. Ils ont d'abord expliqué en quoi leur jugement est équitable ou non. Ensuite, ils ont été appelés à réfléchir à l'influence que le comportement de l'élève ou le passage au secondaire de ce dernier peut avoir sur leur jugement.

10.1.1. Un jugement équitable

Plusieurs personnes affirment que leur jugement est équitable principalement pour deux raisons. D'abord, des enseignants et enseignantes qualifient leur jugement d'équitable, car ils agissent de la même façon pour tous les élèves. Une personne ajoute des nuances, car, pour elle, *c'est sûr que l'on ne traite pas les élèves de la même façon. Tout dépend de leurs difficultés. Mais quand on porte un jugement, on n'a pas le choix d'être juste et équitable.* Puis, d'autres personnes considèrent que leur jugement est équitable parce qu'ils ont consulté plus d'une source d'information. Par exemple, une d'entre elles affirme que pour porter son jugement, elle s'est basée sur les apprentissages de l'élève et sur son cheminement scolaire. Elle ajoute : *on essaie d'utiliser plusieurs [sources d'information] et c'est à ce moment-là que l'on devient très équitable.*

10.1.2. Un jugement influencé par le comportement ou l'attitude de l'élève

Au cours de l'entretien, les intervieweurs ont exploré comment le comportement ou les attitudes de l'élève pouvaient influencer le jugement d'évaluation. Dans cette perspective, les personnes interrogées ont été invitées à expliquer le rôle qu'a joué leur perception d'un élève (graphie dans les travaux, degré d'autonomie, avis global, habillement, allure générale, parents, etc.) dans le choix de sa cote.

De façon générale, il ressort qu'il est *important de prendre en considération le bagage de l'enfant*. En ce sens, les efforts fournis par l'élève pour surmonter ses difficultés et son engagement dans ses apprentissages semblent des éléments influençant le jugement de beaucoup d'enseignants et enseignantes. En voici quelques exemples.

- *Ce qui a influencé mon jugement, je pense que c'est son niveau d'engagement; sa motivation à vouloir réussir.*
- *Son attitude a été très gagnante et m'a beaucoup influencée parce que c'est un jeune qui s'est toujours inscrit en récupération [...]. À l'occasion, il allait au club de devoir, quand il ne comprenait pas un devoir, [...] par lui-même.*
- *C'est un garçon qui veut réussir et il fait les efforts nécessaires pour sa réussite. C'est un élève qui va venir chercher de l'aide au besoin.*

On remarque cependant dans les propos de certaines personnes que l'effet contraire peut également se produire, c'est-à-dire que le non-engagement d'un élève peut aussi influencer le jugement de l'enseignant ou l'enseignante ou du moins ses exigences. Par exemple, à propos d'un élève, il est dit: *c'est un élève qui a beaucoup de potentiel, mais qui ne fait pas les efforts nécessaires pour [le développer]. La façon dont je le perçois, je ne pense pas que ça joue un rôle dans la note globale. Par contre, j'ai peut-être tendance à exiger peut-être un peu plus de ces élèves qui ont beaucoup de capacités. Ainsi, le fait de connaître l'élève et plus particulièrement son cheminement peut influencer le jugement de l'enseignant ou de l'enseignante. D'ailleurs, une personne dit: j'ai eu à évaluer, à corriger les copies de ma collègue qui était absente. [...] j'ai trouvé cela très difficile à un moment donné de mettre des notes, parce que je ne connaissais pas du tout l'élève, je me disais que si je connaissais l'élève je lui mettrais autre chose que ce que je lui mets présentement.*

Quelques personnes ont aussi mentionné que les difficultés d'un élève, et cela principalement en mathématiques, peuvent influencer leur jugement. Le nombre de fois que l'élève demande de l'aide pour réussir un problème, la difficulté à réussir un certain nombre de problèmes dans un laps de temps donné ou encore le cheminement plus lent par rapport aux autres ont été cités en exemple par les personnes interrogées.

Enfin, d'autres personnes ont affirmé ne pas être influencées par le comportement, l'attitude ni l'origine ethnique d'un élève au moment de poser un jugement. Même si ces personnes ont plus ou moins d'affinités avec un élève, elles affirment préférer porter un jugement sur son cheminement scolaire, c'est-à-dire la compréhension qu'il se fait de la matière « enseignée » et le développement de ses compétences.

10.1.3. Un jugement influencé par le passage au secondaire

Étant donné que ce sont des enseignants et enseignantes de la deuxième année du troisième cycle qui ont été interrogés, les intervieweurs leur ont demandé si leur jugement avait été influencé par le fait qu'il s'agissait du passage du primaire au secondaire. Quelques personnes disent avoir été influencées et cela semble s'expliquer par le fait que c'est une décision importante dans le cheminement de l'élève. Certaines d'entre elles se posent les questions suivantes : À quel niveau se situe l'élève ciblé, cheminement particulier ou cheminement régulier ? Aura-t-il assez de maturité et de confiance en lui pour se retrouver au secondaire ? Dans les propos de certaines personnes, on perçoit aussi que c'est une lourde tâche parce qu'il y a toujours le risque de ne pas évaluer adéquatement un élève. À ce sujet, une personne dit qu'il faut faire preuve de professionnalisme afin de *donner le bon verdict*, mais elle trouve tout de même difficile de rencontrer un enfant et de lui expliquer que, pour le moment, il ne pourra pas aller au secondaire¹².

12. Dans le cadre du renouveau pédagogique québécois, jusqu'en juin 2007, en théorie, le redoublement ne devait pas exister. Dans la réalité, dans des situations exceptionnelles, le redoublement est pratiqué. À la fin du primaire, il y a possibilité d'une année complémentaire. De plus, le redoublement était envisagé en fin de cycle. À partir de septembre 2007, le redoublement en cours de cycle peut être envisagé. La situation du redoublement n'était pas tout à fait la même pour toutes les écoles du Québec et elle sera différente à partir de l'automne 2007.

D'autres enseignants et enseignantes disent *faire abstraction* du passage vers le secondaire qui, pour certains, ne modifie pas leur façon d'évaluer. En univers social, il semble plus facile de porter un jugement sans être influencé par cet élément parce qu'il n'y a *pas d'évaluation comme telle obligatoire* et qu'on va aussi aller voir dans les autres disciplines les échecs de l'élève avant de tenir compte d'un échec dans ce domaine d'apprentissage.

10.2. Regards métacognitif et réflexif sur les pratiques évaluatives

Lorsque les enseignants et enseignantes ont été interrogés à propos de leurs pratiques évaluatives, ils ont été appelés à réfléchir à la manière dont ils évaluent les élèves et à la possibilité d'intégrer de nouvelles façons de faire pour améliorer ces pratiques.

Plusieurs personnes sont satisfaites de leur façon d'évaluer et l'une d'entre elles éprouve cette satisfaction pour avoir respecté l'élève dans son cheminement. Toutefois, d'autres affirment remettre en question leurs *façons de procéder* et réfléchir aux aspects qu'elles peuvent améliorer ou aux ajustements à apporter à leurs pratiques évaluatives. À ce sujet, un enseignant souligne qu'il est en développement de compétence dans le sens qu'il *progresses [lui] aussi dans [s] a compétence à évaluer*. D'autres personnes ont elles aussi réfléchi à leurs pratiques, mais dans une perspective d'équité. D'ailleurs, une d'entre elles dit ne pas avoir été juste parce qu'elle constate que *[s]on évaluation était boiteuse [...] alors que l'autre pense avoir été équitable dans son évaluation parce qu'[elle] a fonctionné de la même façon pour tous les élèves*.

En réfléchissant à leurs pratiques évaluatives, des enseignants et enseignantes ont également souligné la possibilité d'intégrer de nouvelles pratiques, telles que l'autoévaluation et la conservation de traces tout au long d'une étape. En répondant aux questions de l'entrevue, ils se sont rendu compte de leurs lacunes en autoévaluation dans le sens qu'ils ne l'utilisent pas fréquemment. Pourtant, une personne affirme que cela permet à l'élève de prendre *davantage conscience de [ses] forces comme de [ses] faiblesses ou de [ses] défis à relever*. À ce propos, une autre personne dit que l'autoévaluation permet de rendre l'élève responsable de ses apprentissages. On constate ainsi que cette pratique n'est pas intégrée aux évaluations faites en classe. Quelques enseignants et enseignantes envisagent cependant de faire

plus d'autoévaluation: *Je suis satisfait de la façon dont j'ai fonctionné. J'ai de l'amélioration à faire bien entendu. J'entends améliorer mes façons de procéder dans le sens que je n'ai pas fait d'autoévaluation.* En ce qui a trait à la conservation de traces, seulement trois personnes ont mentionné qu'elles envisageaient de le faire pour *avoir des explications, un genre de suivi* ou pour *assurer une rigueur* dans le processus d'évaluation.

L'ensemble des éléments pris en considération dans la section précédente alimente notre conclusion.

Conclusion

Parmi les principaux éléments de conclusion de cette étude, soulignons les points suivants.

- Porter un jugement d'évaluation est une situation complexe surtout dans le contexte d'un changement d'objet dans l'évaluation: de connaissances à compétences.
- Sur plusieurs points, les mathématiques et le domaine de l'univers social sont considérés de façon différente par le personnel enseignant et les parents. Les mathématiques sont considérées comme plus importantes que l'univers social. Cette situation influence l'ensemble de la démarche d'évaluation, autant dans les moyens utilisés, que dans le processus suivi pour porter des jugements d'évaluation ou dans la communication aux élèves et aux parents. Par exemple, en mathématiques, l'examen ministériel est le principal moyen utilisé, auquel s'ajoutent de petits travaux, des travaux d'application, des feuilles d'exercices et des devoirs. En univers social, ce sont des examens, des travaux et des projets qui sont principalement utilisés. La participation en classe et dans les équipes sert également à porter des jugements d'évaluation.
- Que les outils de collecte d'information soient de nature qualitative ou quantitative, deux moyens sont utilisés pour mettre des cotes: une sorte de moyenne des cotes et une transposition de notes en cotes. Combiner des sources d'information s'avère essentiel pour porter un jugement éclairé. L'utilisation de documents ministériels comme les échelles de niveaux de compétence et le programme de formation sert à faire des liens entre les productions des élèves et les attentes officielles. La façon de combiner

les informations pour dégager un jugement d'évaluation a été la partie la plus difficile à approfondir en entretien. Une suite à cette recherche pourrait être centrée sur cet aspect et exigerait presque une formation sur la métacognition et la prise de conscience de son propre processus mental.

- Les cotes ne peuvent pas expliquer à elles seules les jugements d'évaluation. Des commentaires sont nécessaires pour expliquer le niveau de développement des compétences. Ces commentaires sont plus généralement fournis aux parents et, de façon générale, le personnel enseignant préfère les communiquer oralement plutôt que par écrit.
- Lorsque, pour certains élèves, les jugements d'évaluation sont difficiles à établir clairement, ces jugements sont influencés par le nombre de fois qu'un élève pose des questions, la vitesse de réalisation d'une tâche ou la quantité d'aide apportée.
- Le portfolio n'est pas un outil souvent utilisé pour aider à l'évaluation. Il est perçu comme utile lorsqu'il est présenté aux parents par leur enfant.

Un accompagnement-formation pourrait susciter le travail en équipe-cycle (ou de collègues) pour aider à prendre une certaine distance lorsqu'on a à porter des jugements d'évaluation. Peu de travail est fait en équipe-cycle pour l'évaluation des apprentissages. Certains expliquent cela par le fait que, selon eux, des visions différentes de l'évaluation n'aident pas à favoriser le travail en équipe de collègues. Pourtant, le travail en équipe aide à harmoniser les visions et à apporter une cohérence dans la planification. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, le jugement professionnel peut s'exercer seul devant des productions d'élèves, mais il se développe avec des collègues, lorsque les jugements d'évaluation sont expliqués, discutés, remis en question, ajustés à partir des échanges entre collègues.

Dans une démarche d'accompagnement-formation, le processus réflexif aurait avantage à être alimenté. La démarche de recherche utilisée pourrait être exploitée de façon judicieuse. Cela a émergé dans le projet relaté dans ce livre. Par exemple, le fait d'avoir réfléchi à sa façon de porter des jugements d'évaluation semble avoir permis une certaine remise en question de sa compétence à évaluer, mais aussi suscité des réflexions sur le rôle donné à l'autoévaluation dans le processus de reconnaissance des compétences développées. Cela

a favorisé certaines prises de conscience et pourrait inspirer des démarches de formation encourageant la réflexion sur l'exercice de son jugement professionnel.

Certains résultats de notre recherche nous incitent à penser qu'une démarche réflexive sur les pratiques évaluatives reste une avenue propice à un changement dans ces pratiques. Analyser ses pratiques évaluatives veut dire en examiner les différents aspects, tels que les actions posées ou à poser (actions, moyens, outils, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées dans les différentes fonctions de l'évaluation (aide à l'apprentissage, reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages). Cela veut également dire qu'il est nécessaire de pouvoir faire des liens entre ces dimensions.

Il s'agit aussi de comprendre ces liens et de décrire les raisons qui font en sorte que l'on choisit tels moyens ou stratégies plutôt que d'autres et pourquoi on les utilise de telle ou telle façon: prévoir les réactions des élèves, discuter des causes possibles de ces réactions, expliquer les difficultés rencontrées tout autant que les réussites, etc. On pourrait ajouter que l'analyse de pratique dans l'évaluation a davantage à se réaliser avec des collègues pour connaître et comparer sa pratique avec d'autres pratiques, mais aussi pour apprendre d'autres moyens d'analyser ses pratiques évaluatives (Lafortune, 2006a/b).

Un autre aspect qui retient notre attention dans ce regard métacognitif et réflexif est l'évaluation du degré de satisfaction quant au jugement porté sur les élèves. «Évaluer tous les élèves de la même façon» signifie-t-il «être équitable dans l'évaluation» (Lafortune, 2006c)? Les comportements devraient-ils nécessairement influencer les jugements d'évaluation pour la reconnaissance de compétences? Certaines personnes semblent croire que la connaissance que l'on a des élèves peut influencer les jugements d'évaluation dans un sens ou dans un autre; cela peut porter à la subjectivité. Pourtant, l'évaluation devrait se faire à partir de critères qui permettent d'évaluer des compétences sans tenir compte d'attitudes ou de comportements non associés à cette compétence. Par exemple, si l'on a l'impression que l'élève pourrait faire mieux, mais qu'il répond aux critères, son évaluation, sa cote ou sa note, devrait refléter le fait qu'il satisfait aux exigences. Le fait de dire que la vitesse de réalisation d'une tâche ou le nombre de questions posées influencent les jugements d'évaluation est déjà en prendre conscience et permet d'en discuter. Peut-on ne

pas être influencé par la connaissance que l'on a d'un élève dans une situation d'évaluation? Hadji (1999, p. 29) répond que «le jugement professoral ignore, en général, qu'il se fonde pour partie sur une représentation construite de l'élève, et sur des convictions intimes qui n'ont rien de scientifique».

À la fin de l'entretien, on a demandé à quelques personnes d'expliquer ce que leur participation à la recherche portant sur le jugement professionnel avait pu leur apporter dans leur démarche d'évaluation. Parmi les réponses, on retient que ce projet leur a permis de prendre conscience de l'importance du rôle du personnel enseignant et de ses responsabilités dans le processus d'évaluation. L'aspect réflexif a été apprécié, c'est-à-dire la possibilité de remettre en question des pratiques évaluatives. De plus, ce projet encourage à garder plus de traces. Ces quelques réponses incitent à développer une recherche-formation qui étudierait le cheminement que des enseignants et enseignantes pourrait faire dans un accompagnement-formation qui les inciterait à réfléchir sur leur façon de développer et d'exercer leur jugement professionnel, à changer leurs pratiques évaluatives et à améliorer leur processus de prise de décision dans diverses circonstances pédagogiques, incluant l'évaluation.

Annexe

BULLETIN PRIMAIRE

Renseignements scolaires		Identification de l'élève	
École: Adresse: Directeur: Téléphone: Groupe-Repère Nom du(des) responsable(s)		Fiche: Élève: Code permanent: Date Naiss.: Téléphone: Classe: Répondants:	

Préambule
Ce bulletin traduit le cheminement de votre enfant sur un cycle de deux ans. Un outil complémentaire, tel le portfolio, vous permettra de détailler le développement de ses compétences transversales et disciplinaires tout au long du cycle. La 4^e communication de la 2^e année du cycle sera un bilan qui rendra compte du degré d'acquisition des compétences.

Légende de notation en cours de cycle	Légende de notation du bilan de fin de cycle
Dans le développement de sa compétence, votre enfant CT : Chemine de façon très efficace CE : Chemine de façon efficace CD : Chemine avec des difficultés ED : Éprouve beaucoup de difficultés ✓ : En cours d'apprentissage NE : Non évalué	Selon les exigences du programme d'études, votre enfant DA : Dépasse le niveau attendu RA : Répond au niveau attendu TA : Répond au niveau attendu, mais doit travailler certains aspects PA : Ne répond pas au niveau attendu

Message de l'école

Assiduité	Communication			
	1	2	3	4
Nombre de jours de classe	32,0	26,0	64,0	58,0
Nombre de jours d'absence				

Exemple de façon de présenter l'évaluation de la compétence de la discipline de mathématiques

Mathématique, science et technologie - Cycle 1			
Mathématique - Résoudre une situation-problème	COMMUNICATION		4 ou Bilan
	2	3	
<i>Votre enfant résout des situations-problèmes en appliquant des stratégies simples. En utilisant une démarche de résolution de problèmes, il trouve un résultat correct. Il communique sa solution à l'aide d'un langage mathématique élémentaire.</i> Forces et défis :			
Mathématique - Raisonner à l'aide de concepts et de processus	COMMUNICATION		4 ou Bilan
	2	3	
<i>Votre enfant montre sa compréhension de l'arithmétique, de la géométrie, de la mesure, de la probabilité et de la statistique. En ses propres mots, il explique ce qu'il comprend.</i> Forces et défis :			

Légende de notation en cours de cycle

CT : Chemine de façon très efficace

CD : Chemine avec difficultés

CE : Chemine de façon efficace

ED : Éprouve beaucoup de difficultés

NE : Non évalué

✓ : En cours d'apprentissage

Légende de notation du bilan de fin de cycle

DA : Dépasse le niveau attendu

TA : Répond au niveau attendu, mais doit travailler certains aspects

RA : Répond au niveau attendu

PA : Ne répond pas au niveau attendu

Exemple d'éléments de bulletins relativement aux compétences de la discipline de mathématiques et du domaine de l'univers social

Pour bien comprendre le bulletin

Votre premier regard doit s'attarder sur le **JUGEMENT** qui vous informe du niveau de compétence atteint par l'enfant.

Le message de l'enseignant.

Durant le cycle, l'enseignant se prononce sur le développement des compétences.

Le chiffre représente le cycle de travail de votre enfant. Pour l'élève en grandes difficultés, le chiffre indiquant le cycle sera inférieur et correspondra à son niveau d'apprentissage.



Message :

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Exemple

Jugement

	Progressé de façon très satisfaisante dans le programme du 3e cycle
	Progressé de façon satisfaisante dans le programme du 3e cycle
✓	Progressé avec un peu de difficulté dans le programme du 3e cycle
	Progressé avec beaucoup de difficulté dans le programme du 3e cycle

MATHÉMATIQUE



COMPÉTENCE 1 : Résoudre une situation-problème en mathématique

Vous aiderez votre enfant à mieux comprendre les problèmes qui lui sont proposés en lui demandant d'identifier les mots qu'il ne comprend pas.

Vous aiderez votre enfant à résoudre des problèmes en géométrie en l'aidant à identifier les termes géométriques utilisés et à se les représenter dans sa tête.

L'élève exerce cette compétence avec facilité, rapidité et autonomie. Il intègre rapidement les connaissances et les habiletés propres à la compétence. Il atteint et dépasse amplement les objectifs. Il s'implique dans les activités d'enrichissement. Il peut analyser et identifier les éléments de son processus d'apprentissage.

Jugement

	Progressé de façon très satisfaisante dans le programme du 3e cycle
	Progressé de façon satisfaisante dans le programme du 3e cycle
✓	Progressé avec un peu de difficulté dans le programme du 3e cycle
	Progressé avec beaucoup de difficulté dans le programme du 3e cycle



COMPÉTENCE 2 : Connaissances et techniques en mathématique

Avec un soutien approprié, votre enfant lit, écrit et ordonne des nombres naturels inférieurs à 1000.

Avec un soutien approprié, votre enfant réussit à décrire les prismes et les pyramides étudiés en classe à l'aide du nombre d'arêtes, de sommets, de faces.

L'élève exerce cette compétence avec facilité, rapidité et autonomie. Il intègre rapidement les connaissances et les habiletés propres à la compétence. Il atteint et dépasse amplement les objectifs. Il s'implique dans les activités d'enrichissement. Il peut analyser et identifier les éléments de son processus d'apprentissage.

Jugement

	Progressé de façon très satisfaisante dans le programme du 3e cycle
✓	Progressé de façon satisfaisante dans le programme du 3e cycle
	Progressé avec un peu de difficulté dans le programme du 3e cycle
	Progressé avec beaucoup de difficulté dans le programme du 3e cycle



GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Votre enfant localise la société canadienne des Prairies en 1905.

Votre enfant fait des liens entre l'aménagement du territoire des Micmacs et certaines caractéristiques géographiques.

L'élève exerce cette compétence avec facilité, rapidité et autonomie. Il intègre rapidement les connaissances et les habiletés propres à la compétence. Il atteint et dépasse amplement les objectifs. Il s'implique dans les activités d'enrichissement. Il peut analyser et identifier les éléments de son processus d'apprentissage.

Jugement

	Progresse de façon très satisfaisante dans le programme du 3 ^e cycle
✓	Progresse de façon satisfaisante dans le programme du 3 ^e cycle
	Progresse avec un peu de difficulté dans le programme du 3 ^e cycle
	Progresse avec beaucoup de difficulté dans le programme du 3 ^e cycle

Ensemble vers la réussite

Exemple de commentaire

L'élève exerce cette compétence avec facilité, rapidité et autonomie. Il intègre rapidement les connaissances et les habiletés propres à la compétence. Il atteint et dépasse amplement les objectifs. Il s'implique dans les activités d'enrichissement. Il peut analyser et identifier les éléments de son processus d'apprentissage.

Signature du titulaire

Message de la direction

Exemple de message

À l'intention des parents

L'année scolaire est terminée.

Les renseignements contenus dans ce bulletin de fin de 1^{re} année du cycle sont très importants. Ainsi, le(la) titulaire de votre enfant désire vous communiquer les commentaires et les évaluations de l'année scolaire. La première rencontre du Conseil d'établissement pour l'année scolaire 2006-2007 se tiendra lundi le ... dans le local ...

Bon congé d'été à toutes et à tous ! ... et à l'an prochain.

La direction

■ Références bibliographiques

- HADJI, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- LAFORTUNE, L. (2006a). «Accompagnement d'équipes-cycles pour des pratiques évaluatives du développement de compétences», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 4, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise». Consulté le 27 juin 2007.
- LAFORTUNE, L. (2006b). «La pratique réflexive vers une évaluation de compétences», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 7, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise». Consulté le 27 juin 2007.
- LAFORTUNE, L. (2006c). «Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 4, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise». Consulté le 27 juin 2007.
- LAFORTUNE, L. (2006d). «Exercice et développement du jugement professionnel», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 3, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise». Consulté le 27 juin 2007.
- LAFORTUNE, L. (2008). «Exercice et développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages», dans L. Lafortune et L. Allal (dir.) *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-36.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Québec, ERPI.



Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objets d'évaluation

De connaissances à compétences¹

Paule Bellehumeur

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais
bellehup@cspo.qc.ca

Richard Painchaud

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais
painchar@cspo.qc.ca

-
1. Nous désirons remercier Louise Lafortune de nous avoir donné l'occasion de participer à ce projet. Nous désirons souligner la confiance qu'elle nous a témoignée dans la réalisation de ce chapitre. Au cours des rencontres du Projet Recherche-Accompagnement-Formation nous avons pu bénéficier de son regard réflexif interactif qui a permis de développer notre agir professionnel compétent. Nous

Le projet de recherche sur le jugement professionnel des enseignants et enseignantes décrit dans cet ouvrage s'inscrit dans un contexte de changements des pratiques évaluatives au Québec les cibles du programme de formation étant dorénavant les compétences². Les entretiens réalisés auprès de cinq enseignantes et deux enseignants de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais rendent compte des tensions vécues par ces derniers en ce qui a trait au passage de l'évaluation d'objectifs d'apprentissage à l'évaluation des compétences des élèves.

En tentant de comprendre ce qui se fait pour une telle évaluation, nous constatons que les pratiques appartenant aux fondements et pratiques de la mesure côtoient et chevauchent celles relevant de l'observation et du jugement de la personne enseignante. Nous avons choisi de traiter trois aspects des résultats de la recherche : 1) les pratiques d'évaluation des enseignants et enseignantes, 2) les dimensions qui interviennent dans le jugement d'évaluation et 3) la place de l'élève dans son évaluation. Nous abordons chacun de ces aspects en notant les points de tension et en apportant des éléments de conclusion. Nous nous penchons ensuite sur nos propres pratiques d'accompagnement et sur des perspectives d'action.

1. Les pratiques évaluatives

Le contexte de changement des pratiques évaluatives amène son lot de nouvelles pratiques qui n'ont pas encore été confrontées à celles mises en œuvre antérieurement. Grâce à l'analyse des entretiens d'un enseignant et d'une enseignante, nous tentons de mettre en lumière des éléments en tension en considérant trois aspects : 1) l'importance des traces, 2) la combinaison des sources et 3) la transition de la mesure à l'observation et au jugement.

remercions tout particulièrement les sept enseignants et enseignantes qui se sont prêtés aux entrevues et nous ont ainsi ouvert une fenêtre sur leur intimité pédagogique. Les propos tenus à l'égard de leurs élèves sont gage de dévouement. Nous leur témoignons notre respect. Nos remerciements vont aussi à notre employeur, la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, ainsi qu'aux directions d'école qui nous ont permis d'organiser les moments de rencontre avec les enseignants et enseignantes.

2. Le ministère de l'Éducation définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001, p. 4).

1.1. L'importance de garder des traces

Dans l'importance de garder des traces, il ressort qu'elles sont toutes considérées comme importantes; il n'y en a pas de plus pertinentes que d'autres. Par exemple: *Si [on] prend le temps d'écrire quelque chose, c'est parce que c'est important, sinon à quoi bon l'écrire ?* S'il y en a qui sont moins importantes, ce sont les devoirs. Par ailleurs, l'enseignante ajoute qu'elle *trouve moins important [...] ce sur quoi [elle a] moins de contrôle, ce qu'[elle] lui donne à faire à la maison, [...] les documents de révision*. La notion de contrôle peut être associée ici au besoin de connaître les conditions dans lesquelles le travail a été réalisé. On pourrait également remettre en question l'importance accordée à la nature des situations qui permettent d'inférer la compétence évaluée et, donc, de juger de leurs pertinences. Les tâches proposées à l'élève sont-elles toutes de la même complexité ou font-elles appel à des contextes variés ? De plus, la suffisance des tâches permettant de mettre en œuvre diverses dimensions de la compétence n'apparaît pas comme une préoccupation.

Les traces des prises d'information pour suivre la progression des élèves sont consignées de façon quantitative. Par exemple, à la question *Sur quel support gardes-tu les traces ?*, un enseignant a répondu: *dans mon cahier de préparation, j'ai des grilles à la fin de mon cahier, [...] que je compile [pour donner] des résultats*. Alors que l'enseignante mentionne que les travaux sont placés dans le portfolio de l'élève et qu'elle garde les traces de ses observations dans sa tête. Cette même enseignante, à un entretien subséquent, affirme: *je ne garde pas suffisamment de traces, je ne suis pas suffisamment organisée dans les traces, je pense que cela nous prendrait, nous les enseignantes, un bon petit cahier de gestion. Se poser les questions : qu'est-ce que je garde ? qu'est-ce que je veux observer ? et puis assurer une rigueur dans tout cela. J'en ai une rigueur dans les suivis au niveau de la récupération parce que j'y croyais, mais au niveau [...] du cahier d'activités, je n'ai pas eu de système vraiment. Je ne notais pas, mais au bout de deux mois [il est difficile de se rappeler]*. Dans le cas présent, l'enseignante affirme accorder beaucoup d'importance aux dessins d'élèves et aux observations directes lors de manipulations. Mais bien qu'elles servent à planifier le suivi en récupération et en

orthopédagogie³, ces informations ne sont pas consignées. Elles sont intégrées à la planification et non à l'évaluation de la progression ou du développement de la compétence des élèves.

Si les enseignants et enseignantes emploient des pratiques d'observation pour évaluer les élèves, des moyens plus « classiques » d'évaluation sont toujours présents. Cependant, les outils de consignation des observations sont peu développés, ce qui rend difficile la prise en compte de ces informations au moment de juger de la compétence des élèves.

En ce qui a trait à l'accompagnement du personnel enseignant, nous relevons le besoin de revoir les caractéristiques des situations propices au développement des compétences visées. C'est une occasion de réfléchir aux modes d'organisation des traces assurant la prise en compte des critères prescriptifs d'évaluation et des attentes de fin de cycle pour chacune des compétences. Un volet « instrumentation » pour la collecte d'informations et la consignation devrait accompagner le tout.

1.2. La combinaison des sources

Une des pratiques analysées consiste à noter l'évaluation sur le plan quantitatif. Ensuite, ces notes chiffrées sont transformées en commentaires ou cotes⁴ selon une échelle à quatre niveaux allant de « très satisfaisant » à « beaucoup de difficulté ». Cette transformation suit des règles établies entre collègues déterminant des seuils de réussite pour chacun des quatre niveaux. Même s'il y a une quantification, elle sert à donner une idée générale du degré de compréhension que l'élève peut avoir d'un ensemble de tâches qui lui sont proposées. Un regard global est posé pour ensuite être interprété par rapport aux « échelles

-
3. Les périodes de récupération sont des moments où des élèves qui ont des difficultés particulières peuvent recevoir de l'aide de leur enseignant en dehors des heures régulières de classe pour compléter leurs apprentissages, ou décident de finir des exercices non terminés en classe. Le service d'orthopédagogie est offert par des professionnels à des élèves qui ont des besoins particuliers. Ce service peut prendre la forme de cliniques en groupe d'une durée de six à huit semaines ou de rencontres éducatives par groupes de deux ou trois élèves au cours de l'année scolaire.
 4. En général, au Québec, la notion de note fait référence à un pourcentage comme 74% ou à une proportion comme 5/10. La notion de cote fait plutôt référence à un degré de satisfaction ou à un degré d'atteinte des exigences représenté par un chiffre (de 1 à 5, par exemple), une lettre ou tout autre signe selon un barème prédéterminé pouvant prendre la forme d'une échelle ou d'une légende.

des niveaux de compétence⁵». Cette façon de procéder suit une logique de consignation quantitative et cumulative. L'interprétation de nature plus qualitative des résultats semble intervenir au moment de valider la cote à l'aide des échelles des niveaux de compétence. Par ailleurs, pour cet exemple, nous ne sommes pas en mesure de relever des indices de prise en compte des critères d'évaluation pour les compétences ciblées, formulés dans le Programme de formation de l'école québécoise. Les critères utilisés par l'enseignant prennent la forme de seuils de réussite établis par l'équipe de collègues eu égard aux performances attendues des élèves, en fonction de ce qui a été travaillé avec eux en classe.

Dans le cas de l'enseignante, l'établissement de la cote semble se faire de façon plus inductive. Ce qui guide le choix de la cote est le message à communiquer à l'élève et aux parents sur le cheminement de l'élève compte tenu des observations recueillies pour la période donnée. Par exemple, *je lui ai mis un 3* [un 3 selon la légende signifie que l'élève progresse avec un peu de difficulté], *parce que je ne voulais pas donner le message que tout allait bien en mathématiques [...]. Ça voulait dire «fais attention, il y a encore des choses que tu ne comprends pas»*. La relecture de l'entretien permet de situer les pratiques de cette enseignante dans une perspective d'aide à l'apprentissage. La décision relative au choix de la cote traduit l'intention de réguler la démarche d'apprentissage. Au moment d'une rencontre avec l'élève pour lui expliquer sa cote, elle lui a dit *que c'était important qu'il continue de garder des traces, d'utiliser du matériel quand il en a besoin, les stratégies gagnantes qu'il avait. [...] qu'il fallait qu'il aille en récupération*.

Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). D'une part, l'évaluation en cours de cycle s'apparente à l'évaluation formative à cause de son potentiel de régulation et, d'autre part, certaines pratiques laissent croire que la logique suivie est sommative (en cours de cycle) alors qu'elle devrait être formative. Les deux fonctions de l'évaluation sont donc en tension

5. «Les échelles des niveaux de compétence décrivent les grandes étapes du développement des compétences. Elles permettent d'interpréter les informations consignées et de situer, de manière globale, le niveau atteint par l'élève afin d'orienter les apprentissages ou d'en dresser le bilan» (MEQ, 2002, p. 33).

et il peut y avoir confusion chez les enseignants et enseignantes quant à la visée qui prévaut pour ce qui est du moment d'évaluation dans le cycle d'apprentissage.

En analysant ce qui est fait pour combiner les résultats en cours de cycle, il semble que la perspective de l'évaluation adoptée par l'enseignant peut être tantôt à portée pédagogique, tantôt à portée administrative. Dans les deux cas, le choix de la perspective de l'évaluation à titre d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences devrait se refléter tant dans le choix des outils que dans la façon d'interpréter l'information et de la communiquer. En portant un regard sur nos accompagnements, nous constatons que cet aspect n'a pas fait l'objet d'une réflexion suffisante pour permettre d'envisager les impacts d'une perspective d'évaluation plutôt qu'une autre sur les pratiques évaluatives.

1.3. De la mesure à l'observation et au jugement

Lors de l'entretien, l'enseignant exprime à sa façon les éléments en tension en contexte de changement. D'une part, il y a la possibilité d'évaluer en utilisant la notion de mesure, donc d'utiliser un pourcentage pour donner le résultat de l'apprentissage. Exprimer une note en pourcentage a l'avantage de ne pas avoir à fournir des explications aux élèves et aux parents. D'autre part, en donnant 80 %, par exemple, il est difficile de dire ce qui manque, ce qui constitue le 20 % pour atteindre 100 %. De plus, ce pourcentage ne permet pas de dire s'il y a vraiment compréhension. Il est difficile pour l'élève de savoir ce qu'il doit améliorer pour le prochain moment d'évaluation. De fait, « l'évaluation du degré de maîtrise des compétences [réduit] l'importance du rôle de la mesure tout en accroissant celui de l'observation et du jugement du maître » (MEQ, 2001, p. 92).

Le changement d'objet d'apprentissage soulève des questions de fond en matière d'évaluation : *Si on parle des solides, on met un note, disons 80 %, on va dire que c'est acquis, mais il y a un 20 % à quelque part qu'il ne sait pas parce qu'il n'a pas 100 %. Donc, oui c'est compris, mais ce n'est pas nécessairement tout acquis. Est-ce qu'acquérir signifie 100 % de chaque compétence ? Donc, est-ce que ça prend absolument 100 % des connaissances pour dire oui, ou bien on peut dire que ce n'est pas grave s'il y a un petit 10 % ou 5 % qu'il ne comprend pas ? Est-ce que c'est acquis quand même ?* Le débat entre acquis et compris n'est qu'un exemple

de sujets qui peuvent faire l'objet d'une réflexion collective. Dans cet exemple, il peut y avoir confusion entre les concepts de « compétence » et de « connaissance ».

En tant que personne accompagnatrice, c'est une occasion à saisir pour mettre en commun « différentes conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, le partage des visions du concept de compétence, mais surtout la mise en commun des expertises et expériences » (Lafortune, 2006a, p. 17).

2. Les dimensions qui interviennent dans le jugement d'évaluation

Le changement d'objet d'évaluation, de connaissances à compétences, ouvre sur la complexité de l'exercice du jugement professionnel en éducation. Notre analyse des entretiens d'un enseignant et d'une enseignante permet de préciser quatre dimensions qui interviennent au moment de juger de la compétence des élèves. Dans cette section, il sera question : 1) de la demande d'aide, 2) de la vitesse d'exécution, 3) de la participation en classe, de l'engagement et de la motivation et 4) du dossier antérieur et de l'ouverture au travail d'équipe-cycle.

2.1. La demande d'aide

Le jugement d'évaluation est influencé par le nombre de fois que l'élève demande de l'aide et qu'il montre son besoin de soutien. L'analyse des entretiens soulève une incohérence entre ce qui est valorisé par l'enseignante en cours d'apprentissage pour assurer le développement de la compétence de l'élève et sa façon de juger de celle-ci. Ainsi, lors d'une rencontre avec l'élève, *on a découvert ensemble que souvent, il attend trop pour demander de l'aide [...]. Il pense que s'il s'organise tout seul, il aura plus de chances de réussir, ce qui est faux*. En revanche, au moment de choisir la cote c'est *l'aide continue que je donne à cet enfant qui fait que je mets la cote 3 [progresses avec un peu de difficulté] le nombre de fois où j'interviens est un indicateur pour moi, en plus des traces qu'il me laisse*. Nous nous demandons si l'élève peut faire la différence entre ce qui est attendu par l'enseignant en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation.

Notre lecture de cette situation soulève la possible confusion entre la compréhension des concepts d'autonomie et de compétence. Une trop grande demande d'aide ne démontre pas beaucoup d'autonomie dans l'apprentissage. Il est difficile d'évaluer un élève qui demande de l'aide. On peut se demander s'il a développé la compétence évaluée. Par ailleurs, on reconnaît un élève compétent à sa capacité de mobiliser les ressources internes et externes. Pourtant, dans ce cas, l'enseignante peut être perçue comme une ressource externe. En outre, en fonction de la tâche proposée aux élèves, nous n'avons aucune piste pour comprendre de quelle façon une personne enseignante balise l'autonomie qu'elle attend de ces élèves. De plus, l'étude du contenu des entretiens ne révèle aucun indice quant à sa préoccupation de noter la nature de l'aide apportée.

Il faudrait que la personne accompagnatrice prévoie, dans la rencontre de planification, un questionnement réflexif sur les occasions de tisser des liens intégrateurs entre l'évaluation et la dynamique d'apprentissage. Ce faisant, on pourrait s'attendre à une précision de ce qu'on attend des élèves en matière d'autonomie, de production et de manifestation des compétences.

2.2. La vitesse d'exécution

Le jugement d'évaluation est influencé par la vitesse à laquelle l'élève réussit à réaliser la tâche. L'enseignante a mis la cote 3 (progresses avec un peu de difficulté), parce qu'elle a observé *qu'il a toujours besoin de plus de temps que les autres*. On peut se demander comment juger un élève qui réussit l'ensemble, mais en prenant plus de temps que les autres élèves ou que ce qui était prévu. La comparaison des résultats entre les élèves n'a plus sa place dans une évaluation des compétences basée sur des critères. La variable temps n'apparaît dans aucun critère d'évaluation. Toutefois, nous constatons cette tendance à vouloir utiliser cette variable pour répondre à un besoin de classer les élèves et de leur attribuer ainsi des niveaux de performance différents. À cet égard, nous considérons qu'il serait important, dans nos accompagnements, de comparer les critères que le personnel enseignant se donne avec ceux décrits dans le programme de formation ; cela nous permettrait de les guider dans la construction d'un référentiel cohérent avec les visées et les valeurs du cadre de référence en évaluation (MEQ, 2003).

2.3. La participation en classe, l'engagement et la motivation

Tout d'abord, tous les enseignants interrogés ont mentionné avoir été influencés dans le choix de l'élève « cas limite » par le niveau d'engagement de l'élève. À la question portant sur les raisons qui ont conduit à choisir cet élève, l'enseignante répond *sa persévérance, son engagement à vouloir réussir, son questionnement et son implication*. On peut se demander si, à l'inverse, un élève qui ne manifeste pas aussi clairement son intérêt ou ses efforts bénéficiera du même investissement de la part de la personne enseignante. Par exemple, l'enseignant considère qu'il n'est pas *porté à les laisser de côté*, [il] *va les aider, mais [il] va pouvoir les aider jusqu'à une certaine limite qu'[il] appelle [leur] volonté*. Par ailleurs, le jugement d'évaluation peut être influencé par ce qui est observé de la participation de l'élève en classe. En ce sens, *ce qui a influencé mon jugement, je pense que c'est son niveau d'engagement [...], sa motivation à vouloir réussir, son questionnement, toutes les traces qu'il laisse*.

À la lumière de ces éléments, on peut questionner le rôle de l'accompagnement au regard d'éléments qui relèvent de la perception que les enseignants et enseignantes ont de leurs élèves. Ainsi, en contexte et lorsque la situation s'y prête, il serait possible, par un questionnement approprié, d'amener la personne enseignante à reconnaître, au-delà de ce qui est apparent, les croyances qu'elle entretient quant à la réelle motivation d'un élève. De plus, une formation portant sur la formulation et l'utilisation de questions d'entretien pourrait s'avérer fort pertinente pour instrumenter les pratiques de médiation.

2.4. Le dossier antérieur et l'ouverture au travail en équipe-cycle

Le dossier antérieur de l'élève peut avoir une influence sur le jugement d'évaluation. Cependant, on peut se demander comment utiliser cet instrument pour qu'il aide le personnel enseignant à juger avec rigueur en évitant de céder aux préjugés. Il y a recours au dossier antérieur de l'élève lorsqu'une situation particulière exige de l'information précise sur un élève. Ainsi, en contexte de classe « difficile », l'enseignante consulte le dossier de plusieurs de ses élèves en début d'année scolaire, pour connaître les diagnostics établis et en tenir compte dans sa planification, ou pour savoir à quel cycle l'enfant chemine dans une

discipline donnée. L'enseignante avoue consulter le dossier antérieur de l'élève pour connaître les résultats des matières de base telles que le français langue d'enseignement et les mathématiques.

De façon générale, la majorité des enseignants et enseignantes ne semblent pas consulter le dossier antérieur de l'élève, mais préférer se faire leur propre portrait des élèves de leur classe. On constate donc que « la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages » tarde à s'actualiser dans les pratiques évaluatives (MEQ, 2001, p. 5-6). Selon Lafortune (2006a, b), l'évaluation est toujours considérée comme une tâche à réaliser seul, qui relève d'une responsabilité individuelle. En revanche, dans le cadre d'un accompagnement visant à permettre à des enseignants et enseignantes de juger à plusieurs des productions d'élèves, le personnel enseignant en vient à reconnaître l'importance de comparer son interprétation avec celles de ses collègues. On peut affirmer que le travail en équipe-cycle a plus de chances de se réaliser s'il est accompagné et soutenu.

Il existe plusieurs façons de favoriser le travail en équipe-cycle⁶. La direction de l'établissement scolaire peut jouer un rôle dans l'harmonisation des actions en matière d'évaluation. Dans cette étude, une direction d'école a interpellé l'enseignant à propos d'un élève en lui demandant comment il pouvait expliquer l'écart entre son jugement et celui de l'enseignant de l'année précédente. Comment un élève a-t-il pu autant régresser durant l'été ? Pour comprendre la situation, *j'ai dû aller voir à quel échelon l'élève avait été classé*. Dans ce cas, l'enseignant affirme que, depuis cette discussion, il consulte le dossier antérieur, et questionne le classement de l'élève lorsqu'il s'aperçoit qu'un élève a régressé, mais pas dans le cas d'un élève *qui a progressé énormément*. Il ajoute : *maintenant, je travaille beaucoup avec les échelons pour voir où l'enfant est rendu dans sa progression*. On constate que l'exercice du leadership pédagogique de la direction de l'établissement a beaucoup plus d'impact sur le personnel enseignant que les formations ou les accompagnements qu'il reçoit. L'établissement de conditions favorables à la collaboration entre personnes accompagnatrices et

6. « Le travail en équipe-cycle est une activité permettant de coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et d'exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre ainsi que des actions à poser » (Lafortune, 2004, p. 198).

directions d'établissement est une piste à exploiter afin de cibler ensemble les leviers favorables à un changement des pratiques évaluatives. De plus, questionner une personne enseignante sur l'utilisation qu'elle fait des outils de références prescrits peut favoriser la concertation entre collègues afin de s'assurer d'une compréhension partagée de l'instrument.

3. La place de l'élève dans son évaluation

À propos de la place de l'élève dans son évaluation, les idées ne sont pas toujours claires. Bien entendu, on considère que l'élève a une place importante dans son évaluation, car c'est la personne apprenante. Néanmoins, la personne enseignante est en constante communication avec l'élève, elle l'observe dans différentes situations et l'élève a de la difficulté à s'autoévaluer; cela confère à la personne enseignante une expertise non partagée pour poser un jugement d'évaluation. On peut se demander comment concilier ces deux perspectives: l'élève au cœur de ses apprentissages et l'expertise de la personne enseignante. On constate, par ailleurs que des enseignants et enseignantes réduisent l'autoévaluation de l'élève à un retour sur des éléments d'ordre affectif comme ce qu'il a apprécié le plus.

Par ailleurs, selon le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001), l'attention au processus d'apprentissage appelle une participation active de l'élève, particulièrement dans une perspective d'aide à l'apprentissage en cours d'apprentissage. Toutefois, favoriser l'autoévaluation s'avère engageant pour l'enseignante: *Il vient de montrer qu'il est actif, [...] qu'il a un problème, il faut répondre à cela, [...] c'est exigeant, mais en même temps, si [on n'y] répond pas... L'engagement est d'autant plus important dans une classe où le nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement est important: [c']est difficile à gérer toute cette différence, ces écarts [on ne peut] pas dire d'accord, je l'ai vu c'est beau et puis l'an prochain je [lui] souhaite bonne chance.*

On peut aussi se demander sur quels critères un élève peut se baser pour s'autoévaluer quand les critères utilisés par les enseignants et enseignantes ne sont pas ceux prescrits par le programme de formation. Il s'avère difficile de discuter d'évaluation avec un élève lorsqu'on n'a pas clairement établi au préalable ce que l'on attend de lui. Le développement de stratégies d'autoévaluation des apprentis-

sages est un processus complexe qui s'échelonne sur toute la durée du parcours scolaire et devrait donc engager l'ensemble des intervenants et intervenantes qui ont la responsabilité d'évaluer les apprentissages. Les référents qui balisent l'évaluation des compétences ont alors avantage à être partagées entre collègues pour être le plus possible en cohérence pour tous les élèves.

Conclusion

Cette expérience a été riche en apprentissages tant pour nous que pour les personnes participantes. Ce fut une occasion d'évaluer l'impact de nos pratiques d'accompagnement depuis cinq ans auprès d'enseignants et d'enseignantes, d'en saisir les limites et d'entrevoir des pistes de régulation du système. Le processus adopté lors de cette recherche s'apparente à celui suivi pour assurer la fonction d'aide à l'apprentissage des élèves.

Nous avons trouvé, dans les entretiens, l'occasion d'inciter les enseignants et enseignantes à porter un regard métacognitif sur leurs pratiques évaluatives pour tenter de comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils évaluent. Ce questionnement a provoqué le choc des idées, suscité des conflits et parfois des remises en question. Une certaine distance par rapport à nos pratiques d'accompagnement nous a permis de relever un écart entre ce que nous souhaitions améliorer et ce qui se fait dans le milieu. Loin de jeter le blâme sur le personnel enseignant, nous choisissons d'adopter une posture réflexive qui nous permet de reconnaître autant ce que nous avons fait qui aurait pu encourager certaines pratiques, que d'entrevoir de nouvelles pistes pour remédier à la situation. Grâce à cette expérience, nous sommes plus en mesure d'intervenir avec conviction sur les leviers qui favorisent le changement en évaluation. Selon Lafortune (2006b, p. 8) :

Le leadership d'accompagnement est un processus d'influence menant à un changement en éducation allant jusqu'aux pratiques professionnelles et pédagogiques en classe. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de conscience menant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement d'un agir compétent professionnel.

Des enseignants et enseignantes ont souligné le fait qu'ils n'ont que rarement le temps de s'arrêter et de s'interroger sur leurs pratiques. Cette expérience a été révélatrice et a permis de susciter un questionnement et des prises de conscience sur des éléments comme la place de l'élève dans l'évaluation, qui ne faisait pas l'objet de questionnement. Pour donner suite aux entretiens, ils ont manifesté leur intention d'apporter des ajustements à leur façon de procéder dans l'évaluation.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de présenter les éléments en tension vécus par un enseignant et une enseignante en contexte de renouvellement des pratiques évaluatives. L'inventaire de ces tensions a permis de mettre en lumière de nouvelles pratiques en évaluation, la continuité de certaines d'entre elles, d'effectuer des ruptures et des chevauchements.

L'exercice du jugement professionnel en éducation a rarement été remis en question, le paradigme de la mesure offrant peu d'occasions de le faire sinon que de remettre en question l'outil de mesure utilisé ou la grille de correction l'accompagnant. La façon d'agir de l'enseignant, la place active accordée à l'élève, le rôle de l'équipe-cycle, le leadership pédagogique de la direction d'un établissement scolaire n'étaient jamais remis en cause. Aujourd'hui, s'ouvre une nouvelle avenue pour la recherche et l'accompagnement en éducation.

Références bibliographiques

- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. CYR et de B. MASSÉ et la participation de G. MILLOT et de K. BENOIT (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2006a). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*. Fascicule 3, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique « Apprentissage et évaluation ». Consulté le 15 juin 2007.
- LAFORTUNE, L. (2006b). *Leadership d'accompagnement socioconstructiviste. Vers un agir compétent professionnel*. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique « des résultats du PARF ». Consulté le 15 juin 2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations : les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.



Des influences dans l'exercice du jugement professionnel

Une étude de cas faisant ressortir trois logiques¹

Michel Enright

*Commission scolaire des Draveurs
menright@csdraveurs.qc.ca*

Jacinthe Mathieu

*Commission scolaire des Draveurs
jmathieu@csdraveurs.qc.ca*

1. Merci à madame Louise Lafortune, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour le travail préparatoire et le traitement des entretiens et à madame Suzanne Lanthier, conseillère pédagogique, pour la coréalisation de ces entretiens.

Dans le cadre du volet québécois de la recherche rapportée dans ce livre, neuf entretiens ont été réalisés auprès d'enseignantes et d'enseignants de la commission scolaire des Draveurs (notre commission scolaire), dans la région de l'Outaouais. En tentant de comprendre les mécanismes de l'exercice du jugement professionnel, nous nous sommes penchés sur trois aspects qui ont retenu notre attention. Il s'agit d'abord de l'influence que la perception et les croyances quant au potentiel de réussite de l'élève et à son attitude comme apprenant peuvent avoir sur le jugement que rendent les enseignantes². Nous constatons que la perception que ces dernières ont du niveau d'effort et d'engagement de l'élève peut affecter leur décision finale. Ensuite, nous exposons de quelle façon la matière en cause, mathématiques ou univers social, peut avoir un poids variable lors de l'évaluation. Les deux matières ne sont pas traitées de la même façon en raison de facteurs externes tels que l'examen ministériel, mais aussi de l'importance que les enseignantes accordent à la matière dans le cheminement scolaire de l'élève. Enfin, l'analyse des entretiens a permis de relever et de définir trois types de logiques qui correspondent à autant d'attitudes adoptées par les enseignantes au moment de porter un jugement sur le niveau de développement des compétences d'un élève. La logique adoptée par une même enseignante varie selon la matière et les moments de l'année.

1. L'influence des perceptions et des croyances sur le jugement professionnel

Le premier aspect qui a retenu notre attention lors de l'analyse des entretiens est l'influence sur le jugement professionnel de la perception et des croyances quant au potentiel de réussite à l'élève et de son attitude (effort) comme apprenant. Les deux enseignantes sélectionnées pour cette étude de cas disent à plusieurs reprises qu'elles considèrent les efforts et les attitudes des élèves comme une donnée importante dans l'atteinte de résultats scolaires satisfaisants. Par exemple, à la question *Sur quoi vous êtes-vous basée pour établir votre cote?*, une enseignante a répondu : *Je la connais, je lui posais des questions. Je crois qu'elle a un gros manque. Elle a des efforts à faire. [...] Je l'ai rencontrée toute seule, je lui ai montré ses travaux et je lui ai parlé de ce*

2. Le féminin est utilisé, car c'est d'enseignantes qu'il est question dans cette étude de cas.

qu'elle avait à faire, de ses responsabilités dans ses apprentissages. [Je lui ai demandé] : « où elle aimerait aller, quels sont ses buts ? » Je suis prête à faire des efforts, mais il faut qu'elle soit prête aussi [à en faire]. Dans cette réponse, on remarque que l'enseignante fait aussi référence au fait que l'élève a des efforts à fournir. Même si elle apporte un soutien à l'élève, selon elle, la réussite dépend assez largement de l'élève. Cet autre commentaire explique en quoi elle lui vient en aide. Aussi, on observe qu'elle justifie la cote attribuée en disant de son jugement qu'elle le voyait à la quantité d'aide que l'élève lui a demandée : elle avait travaillé tellement fort. Je me trouvais tellement dure avec elle. Mais elle m'a prouvé qu'elle était capable [alors] que je lui ai donné le temps qu'il fallait, je l'ai guidée, je l'encourageais. [...] Il fallait que je la sécurise, mais en même temps, c'est cet effort qu'elle devait faire ; je la connais. [J'ai mis] la cote TA, [c'est-à-dire, répond au niveau attendu, mais doit travailler certains aspects...] parce qu'elle est venue me voir souvent dans l'examen, parce qu'elle ne comprenait pas la consigne ou la démarche [à réaliser]. À la question Savait-elle qu'elle aurait cette cote ?, l'enseignante a répondu : Oui, quand on a eu ses résultats – parce qu'on les revoit ensemble. [Pendant, l'examen], je ne sais pas parce qu'elle n'est pas venue me voir. Je lui ai dit de venir me voir quand elle ne comprenait pas. [Si elle vient], je questionne beaucoup, je veux voir ce qui se passe dans sa tête. On peut se demander : Est-ce que c'est une paresse ? [...] c'est une hypothèse [...]. Je suis [tout de même] allée la voir, elle a [alors] compris. Elle était [tout de même] déçue [de son résultat].

La notion d'effort en éducation est souvent prise comme un gage de réussite, mais quelle définition donne-t-on à l'effort pour lui attribuer autant d'importance ? Le *Petit Robert* (2000) dit à ce propos que l'effort est la : « tension de l'esprit cherchant à résoudre une difficulté (application, concentration) ». Ce sens donné à l'effort exige application et concentration. Si les élèves étaient amenés à conférer un sens à l'effort qu'on leur demande, ils pourraient peut-être se donner des stratégies pour augmenter celui qu'ils fournissent. L'élaboration collective de telles stratégies en classe pourrait soutenir des élèves qui ont de la difficulté à s'engager dans les tâches demandées. On peut aussi constater que l'effort demandé varie d'un groupe à l'autre selon le niveau de développement de compétences des élèves de ce groupe. Le commentaire suivant laisse penser que l'effort à fournir est plus important selon le niveau du groupe : *Caren est faible par rapport à mes autres élèves. Caren est la plus faible au niveau de ses efforts, mais mon groupe est vraiment fort.*

En faisant référence à une autre élève, il est dit : *c'était une élève qu'on appelle «borderline». C'est le type d'élève qui était vraiment «à cheval». Si elle lâchait, elle avait la cote TA [correspondant à un élève qui répond au niveau attendu tout en devant travailler certains aspects]. Il faut toujours qu'elle travaille fort, c'est le genre d'élève qui ne peut pas lâcher, qui ne peut pas baisser les bras, arrêter d'étudier.* Dans la communication aux parents, cette enseignante a informé le parent du développement de son enfant : *Cela va bien, elle est dans le bon chemin, je vois le résultat, je vois une différence, elle s'est investie dans ce qu'elle veut faire, ce qu'elle veut atteindre.*

Un peu plus loin au cours de l'entretien, la même enseignante aura ce commentaire au sujet de la perception générale qu'elle a d'un élève. Nous pouvons ici supposer que le fait d'avoir des exigences plus élevées pour un élève a des incidences sur les résultats de ce dernier et sur le jugement qu'on pose sur lui. *C'est un élève qui a beaucoup de potentiel, mais qui ne fait pas l'effort nécessaire pour atteindre son plein potentiel : [c'est] la façon dont je le perçois. Je ne pense pas que ça joue un rôle dans la note globale ; par contre, j'ai peut-être tendance à exiger peut-être un peu plus de ces élèves qui ont beaucoup de capacités. Ça ne joue pas dans la note, mais on exige toujours un peu plus.*

Le mot «effort» semble prendre plusieurs sens ; il se confond parfois avec «bonne volonté», «responsabilisation» et «réalisation personnelle», comme en fait foi le commentaire suivant répondant à une question demandant si l'élève a participé à son évaluation : *De façon verbale oui, mais je n'ai pas fait une feuille. Je suis en accord avec [l'élève], je l'ai vue évoluer, je l'ai vue se prendre en main. Elle sort la tête haute de ma classe.*

Les enseignantes encadrent beaucoup plus les élèves en difficulté, par exemple, en les questionnant, en donnant des exemples et en faisant des démonstrations. Ces actions font partie des «efforts supplémentaires» qu'elles accordent à ces élèves. Elles décrivent ces moyens comme une façon d'*aller les chercher*. Cet investissement de la part des enseignantes tient au fait qu'elles croient que les élèves peuvent réussir. Tenant compte de particularités d'élèves, il est dit : *C'est du cas par cas. [...] C'est la façon avec laquelle je vais questionner et comment je vais aller les chercher. Ce sont les interventions que je fais.* L'effort est aussi associé parfois à la pratique à faire et aux tâches à réaliser. Ainsi, l'enseignante suggère à l'élève, à l'aide de commentaires associés à

la cote³, les défis à relever et où fournir les efforts. Cette information est aussi envoyée aux parents pour qu'ils en prennent connaissance et poursuivent le travail à la maison.

L'attitude est également un élément associé à l'effort. En ce sens, on fait référence à l'élève qui demande de l'aide auprès de l'enseignante et qui démontre ainsi une certaine forme d'autonomie.

Lorsque l'enseignante est interrogée directement sur l'influence de l'attitude générale de l'élève sur le jugement d'évaluation qu'elle porte, elle souligne l'importance de cette attitude tout en nuancant ses propos en considérant que cette attitude n'a pas un effet sur [s]on jugement global, mais cela a un effet sur [l'élève], sur son cheminement. *C'est un garçon qui veut réussir et il fait les efforts nécessaires pour sa réussite. C'est un élève qui va venir chercher de l'aide au besoin, il ne restera pas pris sur ses problèmes, ce qui fait que cela l'amène [à] cheminer efficacement.*

Des commentaires de l'autre enseignante permettent de voir l'importance de l'effort que l'élève déploie dans son travail sur le jugement d'évaluation. *À son dernier bulletin, c'était un CD [un élève qui chemine difficilement]. J'ai fait deux types de travaux. J'ai fait [faire] un travail [où] je travaillais les causes et les conséquences [du référendum] de 1980, je voulais vraiment qu'ils comprennent. On a fait ça ensemble et il y avait un test, avec des questions. Ils avaient de l'étude à faire. Dans mon autre bulletin, il y avait eu des dossiers et ils travaillaient sur la compétence [«Lire l'organisation d'une société sur son territoire»], je crois. À la première étape, elle a bien fait [son travail] en équipe et je voyais ses efforts. C'est une enfant timide, elle a un gros manque de confiance en elle, elle n'a pas beaucoup d'estime, elle [ne se sent] jamais parfaite.*

Si l'on considère que tout le cheminement de l'élève est pris en considération lors du bilan des apprentissages, chacun des aspects relevés ci-dessus, en cours d'apprentissage, vient soutenir le jugement d'évaluation. Ainsi, au primaire, c'est le cumul d'observations qui enrichit l'argumentation pour la cote finale. On constate donc que la prise en compte de l'effort et de l'attitude est un facteur déterminant dans le jugement. De plus, l'enseignante semble aussi tenir compte de ses propres efforts dans la réussite de l'élève. Peut-on alors supposer que le jugement portera autant sur le résultat de l'élève dans ses

3. En général, au Québec, la notion de note fait référence à un pourcentage comme 74% ou à une proportion comme 5/10. La notion de cote fait plutôt référence à un degré de satisfaction ou à un degré d'atteinte des exigences par rapport à des attentes représenté par un chiffre (de 1 à 5, par exemple), une lettre ou tout autre signe.

productions pour fins d'évaluation que sur le soutien complémentaire qu'on lui aura apporté? Or peut-on réellement penser que l'effort et l'attitude ont un impact aussi important sur la réussite? Dans une société où l'effort a souvent statut de valeur et est récompensé, il peut paraître facile d'encourager les élèves à en faire. Considérant que le terme « effort » répond à plusieurs définitions selon le contexte et la personne qui l'emploie et que l'effort fourni influence les jugements d'évaluation, d'autres entretiens pourraient aider à comprendre la valeur réelle qu'on accorde à l'effort par rapport aux productions qui témoignent du niveau de développement de compétences.

Mais les élèves comprennent-ils bien de quoi il s'agit lorsqu'on leur demande de fournir un effort? Peuvent-ils définir le concept ou les attentes associées à ce terme? Il nous semble plus important de soutenir les élèves dans le développement de stratégies qu'ils apprendront à adapter à leur propre processus d'apprentissage et auxquelles ils pourront avoir recours en cas de difficulté. Savoir nommer, décrire et expliquer les stratégies qui pourraient leur être utiles aiderait les élèves en difficulté à les utiliser en contexte. Ce soutien peut être alimenté par un apprentissage à reconnaître leurs propres forces et défis pour ensuite chercher des solutions.

Pour terminer cette section, le jugement communiqué par le bulletin, en plus de fournir une cote, aurait avantage à proposer des défis, qui sont des commentaires liés aux forces et aux faiblesses observées chez l'élève. Ces défis doivent être liés à des comportements observables et libellés d'une façon compréhensible par les élèves et les parents tout en rendant compte des apprentissages effectués par les élèves. Pour être explicites et compris, ils devraient provenir du cadre de référence fourni par le programme de formation et par les autres documents mis à la disposition des enseignantes.

2. L'influence de la matière dans l'établissement du jugement professionnel

À partir de la lecture des transcriptions des entretiens, nous notons l'influence de la discipline (mathématiques ou univers social) dans l'exercice du jugement professionnel lorsqu'il s'agit d'attribuer une cote pour le bulletin. Les réponses des enseignantes font ressortir que la discipline a une importance variable selon qu'elle est considérée comme déterminante ou non dans le succès futur de l'élève.

Notons ici que la réussite de ces deux matières est obligatoire pour la promotion au secondaire et que l'ensemble des disciplines est pris en considération dans l'étude du dossier des élèves. Nous tentons donc de faire émerger des facteurs qui pourraient expliquer pourquoi les enseignantes adoptent des attitudes qui laissent penser qu'elles ont des idées préconçues quant à la valeur d'une discipline par rapport à l'autre.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, les trois compétences de mathématiques sont « résoudre une situation problème », « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques » et « communiquer à l'aide du langage mathématique ». Il y a eu la passation d'une épreuve ministérielle obligatoire depuis 2006 pour vérifier la performance des élèves. Elle était facultative au cours des années précédentes. Cette épreuve est la même pour l'ensemble des écoles du Québec. Les tâches sont élaborées par une équipe de spécialistes en évaluation et par des enseignants et enseignantes. Ces tâches sont expérimentées dans le milieu auprès d'élèves et ensuite diffusées à l'ensemble du réseau. Le Ministère utilise cette épreuve pour évaluer l'application du programme. La collecte des résultats sert aussi à la commission scolaire pour analyser la progression des apprentissages et, ainsi, préciser les priorités d'accompagnement et de formation des personnels scolaires selon les faiblesses relevées chez les élèves. C'est dans ce contexte qu'on accorde une place plus particulière aux mathématiques et qu'on leur donne un caractère très officiel pour servir à la décision de passage. À une question lui demandant comment elle a tenu compte du résultat des deux premières étapes dans son jugement global, une enseignante répond : *J'en ai un peu moins [tenu compte] en mathématiques : [Je] regarde si l'élève est stable, mais non je ne m'y fie pas vraiment. Je trouve que les examens du Ministère ont vraiment une bonne gestion des objectifs que l'on a vus pendant l'année. Et pour établir sa cote, cette enseignante s'est basée sur les évaluations du Ministère. Pour elle, c'est évident que les résultats aux examens du Ministère étaient ce qui déterminait le plus la cote.*

Le domaine de l'univers social regroupe la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. L'intention globale de ce domaine se définit par la « construction de sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé ». Il a subi une transformation en profondeur avec l'introduction du nouveau programme de formation,

tant dans son orientation⁴ que dans les savoirs essentiels à enseigner. Plusieurs enseignantes sont en train de s'approprier cette compétence et cherchent des outils (matériel didactique) pour actualiser l'apprentissage de ces savoirs. L'enseignement de cette discipline débute au 2^e cycle primaire bien qu'on initie l'élève du 1^{er} cycle à la construction de certaines représentations (temps, espace et société). L'univers social, comme les mathématiques, est une discipline obligatoire dans le programme de formation et toutes deux doivent être prises en compte pour le passage au secondaire⁴. Cependant, le Ministère ne propose pas, pour la discipline univers social, d'épreuve qui permettrait un jugement global. L'enseignant a donc recours à la collecte de données des différents projets exécutés en cours d'année. Il semble alors que le portfolio soit utile dans le domaine de *l'univers social*, mais en mathématiques, [ce sont] les évaluations qui servent d'outils privilégiés. Pour établir la cote, une enseignante se base sur un projet à propos duquel nous avons travaillé pendant l'étape. Plusieurs enseignent cette discipline lorsqu'ils ont du temps et qu'ils doivent en rendre compte. Cette compétence apparaît deux fois par année au bulletin, en alternance avec les sciences et la technologie, alors que les progrès en mathématique sont communiqués dans les quatre bulletins annuels.

Différentes hypothèses pourraient expliquer le phénomène d'influence de la discipline sur le jugement d'évaluation. 1) Le temps d'enseignement accordé dans la grille horaire des mathématiques est de beaucoup supérieur à celui prévu pour l'univers social. 2) Les parents sont plus préoccupés par la réussite des disciplines de base comme le français et les mathématiques. Cela s'explique par l'importance que la société accorde à lire, à écrire et à savoir compter en en faisant des gages de réussite scolaire et sociale. Par exemple, lorsque vient le temps d'expliquer les cotes aux parents, en univers social, il y a peu d'explication, mais : *quand on a rencontré les parents, c'était surtout en mathématiques et en français. Ce sont ces matières-ci qui décident du jugement final*. Même dans le programme de formation, l'importance accordée aux mathématiques ressort.

4. Le passage du primaire au secondaire se fait après six ans, exceptionnellement après sept ans. Les normes de passage relèvent des commissions scolaires. Le classement des élèves au secondaire se fait en se basant sur le profil de l'élève à la sortie du primaire. Ce classement est du ressort des écoles secondaires.

La mathématique, source importante de développement intellectuel, est un élément déterminant de la réussite scolaire. Sa maîtrise constitue également un atout significatif pour l'insertion dans une société où ses retombées pratiques sont aussi nombreuses que diversifiées (MEQ, 2001, p. 124).

3) Les épreuves obligatoires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont aussi un poids important sur la valeur qu'on accorde aux mathématiques. La comptabilisation des notes devient alors plus facile. 4) Rendues à la fin de l'année, les enseignantes sont très occupées et mettent peu ou pas du tout de commentaires pour accompagner les cotes en univers social. Les commentaires sont donc généralement limités aux mathématiques et au français. 4) Aussi, les enseignantes semblent ou du moins pensent mieux connaître les savoirs essentiels liés aux mathématiques, car ils font souvent écho à leur propre parcours scolaire. 5) Les enseignantes sont aussi conscientes qu'au secondaire ce sont les résultats des élèves en mathématiques, en français et en anglais qui sont utilisés pour classer les élèves dans les différentes avenues⁵ proposées par l'école. 6) Enfin, lorsqu'une étude de cas est nécessaire pour déterminer le passage de l'élève du primaire au secondaire, les responsables tiendront plus compte des résultats en français et en mathématiques. Par exemple, il y aurait probablement passage au secondaire pour un élève qui éprouverait des difficultés uniquement en univers social.

Nous ne pouvons avec certitude isoler un seul élément responsable de l'influence de la discipline sur les jugements d'évaluation par les enseignantes, mais c'est un ensemble de facteurs qui contribuent à faire en sorte que des enseignantes conservent leurs anciennes pratiques et vision de l'évaluation. Ainsi, elles font référence à leurs croyances sur les modalités associées au passage et non aux orientations et prescriptions du Ministère.

Peut-on vraiment intervenir dans ces pratiques sachant que le passage primaire/secondaire est un moment crucial dans le parcours du développement des apprentissages de l'élève? Cette transition est en quelque sorte un temps d'arrêt qui permet de diriger l'élève selon

5. Le profil de sortie de l'élève indique le niveau atteint par ce dernier au terme du parcours de six ans au primaire. L'école secondaire se base sur ce profil pour classer l'élève. Ces profils de compétence indiquent si l'élève a ou non complété le troisième et dernier cycle du primaire. Les écoles secondaires offrent le parcours de formation générale avec ou sans cours d'appoint, des parcours de formation axée sur l'emploi et des parcours adaptés.

ses aptitudes et son potentiel d'avenir. Ainsi, le choix de deux disciplines clés, le français et les mathématiques, est-il trop restrictif ? Nous pourrions ici questionner le temps d'enseignement qui est réellement consacré à l'univers social. Est-ce que ce temps d'enseignement et l'importance accordée aux apprentissages à réaliser en univers social incitent les élèves à s'engager dans ce domaine et à y trouver un intérêt pour leur cheminement scolaire et leur avenir ?

3. Le jugement professionnel selon trois logiques

Dernier thème abordé dans cette étude, les trois façons de porter le jugement professionnel relèvent de logiques différentes qui touchent des attitudes professionnelles et personnelles. Par attitudes professionnelles, nous entendons la perception et la compréhension que l'enseignant ou l'enseignante a de son propre rôle et des fonctions de l'évaluation qui déterminent, en partie, la logique prépondérante à l'intérieur de laquelle le jugement s'effectue. Par attitudes personnelles, nous renvoyons aux croyances, aux convictions et aux expériences vécues qui influencent les enseignants et enseignantes dans leur jugement professionnel. Avant de définir ces logiques et de décrire les gestes qui y sont associés, il convient de préciser que les enseignantes que nous avons rencontrées ne sont pas campées dans une seule logique en tout temps. Nous commenterons ces va-et-vient chez une même enseignante en fonction de différents critères.

3.1. Les trois logiques

Nous avons qualifié la première des trois logiques de logique cumulative/quantitative. Dans cette logique, l'évaluation s'effectue à l'aide de divers travaux, de situations d'apprentissage et d'évaluation, de tests, d'examens, etc., qui sont notés à l'aide de chiffres. Au moment de produire le bilan de fin de cycle, la moyenne de ces notes est associée à un niveau dans une légende qui reflète le développement de la compétence chez l'élève. Par exemple : *C'était plutôt une note sur 12 par rapport à un travail. [...] pour ensuite la transférer en cote*⁶. Ce commentaire d'une première enseignante au moment de poser un jugement en univers social illustre bien la logique cumulative/

6. Dans ce cas-ci, l'enseignante évalue le travail en le notant sur un maximum de 12 points. La note sera par la suite convertie en cote.

quantitative. Une autre enseignante utilise des tests notés, portant sur des connaissances, avec une moyenne de groupe pour situer les élèves à l'intérieur du groupe afin, dit-elle, de les préparer pour le secondaire. Cette même enseignante aborde le jugement avec une attitude qui s'inscrit beaucoup dans la deuxième logique, la logique cumulative/qualitative. Dans cette logique, elle accumule une grande quantité d'informations à l'aide de divers outils d'évaluation tels que des tests, des travaux, des situations d'apprentissage et d'évaluation qui peuvent faire état de la progression de l'élève ou de son rendement en fonction d'attentes clairement déterminées. Cette enseignante affirme: *Je crois que c'est en mettant tout ensemble [...] que l'on peut porter un jugement plus précis. [...] L'enseignement quotidien, [...] les observations, [...] cela nous aide à dire si [l'élève] chemine efficacement ou avec difficulté.* Les deux enseignantes ont ainsi recours aux observations qui sont consignées dans un cahier par la première et retenues en mémoire par la seconde. Dans les deux cas, ces observations sont largement prises en considération pour poser un jugement au moment de produire un bulletin pendant l'année, mais beaucoup moins pour le bilan en fin de cycle. Dans cette deuxième logique, les enseignantes portent un regard beaucoup plus global sur les performances des élèves. Enfin, la troisième logique est la logique intuitive/cumulative. Ici l'enseignante se fie beaucoup à la connaissance qu'elle a de l'élève et aux impressions que lui procure l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Une enseignante dira, par exemple: *Je l'ai connu [pendant] deux ans, donc j'ai vu son évolution. Ce ne sont pas seulement des notes.* Il est arrivé à une enseignante de se retrouver en conflit entre, d'un côté, sa perception et sa connaissance de l'élève et, de l'autre, les résultats obtenus par ce dernier lors de moments d'évaluation. Dans ce cas, l'enseignante ne considérerait pas l'élève comme quelqu'un qui cheminaient difficilement (CD), mais les résultats ne permettraient pas non plus de le considérer comme un élève qui cheminaient efficacement (CE): *Ce n'est pas un [l'élève] CD, mais comme professionnelle je ne peux pas lui mettre un (CE) quand ce n'est pas ça.* Dans ce cas, l'enseignante aurait probablement souhaité avoir une légende qui lui aurait permis de nuancer davantage son jugement. Dans cette même logique, apparaissent certains critères personnels qui viennent influencer le jugement de l'enseignante, des critères tels que l'effort, le sérieux et l'assiduité dans les études, le niveau de responsabilisation que montre l'élève et les démarches qu'il effectue pour demander de l'aide. À ce sujet, l'enseignante mentionne qu'elle

a discuté avec l'élève de ses responsabilités dans ses apprentissages et ajoute qu'elle est *prête à faire des efforts, mais il faut qu'elle* [l'élève] *soit prête aussi* [à en faire]. L'enseignante démontre une confiance en elle-même, elle estime qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser de nombreuses mesures pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences de l'élève.

3.2. Une logique variable

Toutefois, les logiques de type qualitatif ou intuitif semblent plus faciles à appliquer en cours d'année qu'au moment du bilan. Au moment d'établir le bilan en mathématiques, l'enseignante a en main les résultats de l'élève à l'épreuve obligatoire imposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'enseignante, et cela peu importe le type de logique à l'intérieur de laquelle elle évolue, est portée à donner beaucoup de poids à l'épreuve ministérielle. Ainsi, les réponses de l'enseignante à qui nous avons demandé de nommer les sources utilisées pour établir la cote en mathématiques étaient différentes selon le moment de l'année. Pour le bulletin en cours d'année : *Je crois que c'est tout mis ensemble qui aide à porter un jugement plus précis. Même l'enseignement quotidien, les observations que l'on fait, [les questions que l'on se pose comme] «chemine-t-il ? », «pose-t-il des questions ? », «semble-t-il comprendre ? », «[semble-t-il] aller vérifier sa compréhension ? », c'est aussi important.* Elle est donc ici dans ce que nous nommons une logique cumulative/qualitative où la collecte informelle de données participe à la prise de décision. Tandis que pour le bilan : *Je me suis basée sur les évaluations du Ministère. [...] Pour les huit items, l'élève a eu un «très bien réussi», trois fois «réussi», deux fois «partiellement réussi» et deux items «non réussis». Ce qui fait une note globale de TA [répond aux attentes, mais doit travailler certains aspects].* Dans le cas du bilan, l'enseignante adopte donc une posture qui relève beaucoup plus de la logique cumulative/quantitative.

La présence de l'épreuve obligatoire en mathématiques semble donner à la matière une forme de crédibilité pour le passage au niveau secondaire que l'univers social n'a pas. Pour cette dernière matière, les modes et les outils d'évaluation sont très variés. On constate toutefois un souci de formalisme pour le bilan. Ainsi, une enseignante a utilisé un projet composé de plusieurs volets pour obtenir un ensemble de «petits jugements» qui lui ont permis d'établir son jugement final. Cette même enseignante a toutefois introduit l'autoévaluation, ce

que l'on ne retrouve pas avec les mathématiques. *Il y avait un travail d'équipe et il y avait une [forme d']autoévaluation par les autres membres de l'équipe et une évaluation personnelle.* Cette différence de traitement pour le bilan vient aussi du fait que le classement⁷ des élèves pour le secondaire tient compte, en plus des résultats globaux dans l'ensemble des matières au primaire, des résultats plus particuliers aux épreuves imposées par le ministère de l'Éducation en français et en mathématiques.

3.3. Un passage pas toujours facile

Ces trois logiques et particulièrement le va-et-vient de l'une à l'autre selon le contexte sont l'expression phénotypique du niveau d'intégration des récents changements apportés à l'évaluation par l'introduction des programmes définis par compétences. Ces changements se traduisent parfois par un malaise à poser un jugement professionnel, et cela, d'après nous, pour diverses raisons. D'abord le manque de savoir-faire pour exercer ce jugement. La formation initiale des enseignantes et leurs expériences personnelles comme apprenantes leur ont permis de développer des compétences dans l'évaluation des connaissances. D'ailleurs, lorsqu'elles ont été interrogées sur d'autres moyens de communication que la cote, les enseignantes ont parlé du pourcentage. Cette façon de noter et de communiquer les résultats fait partie de la culture commune et est liée aux expériences personnelles et professionnelles des individus faisant partie d'un groupe comme les enseignants et enseignantes. Le passage de l'évaluation de connaissances à l'évaluation de compétences ne semble pas se faire aisément. Un autre facteur est l'isolement des enseignantes au moment du jugement. Aucune des enseignantes que nous avons rencontrées n'a travaillé en collaboration ni consulté des collègues. Les enseignantes sont parfois seules à enseigner au niveau où elles enseignent en raison de la taille de l'école, mais aussi, la profession enseignante est encore une pratique solitaire, le travail en équipe-école ou en équipe-cycle se fait peu dans les milieux de travail des enseignantes interviewées. Ensuite, les croyances personnelles des enseignantes au sujet de tout ce qui a rapport avec l'évaluation sont un autre facteur à considérer. Malgré les encadrements réglementaires et un cadre de référence en

7. Ce classement qui s'effectue au secondaire se fonde sur les profils de compétences à la sortie du primaire.

évaluation, les façons de faire sont influencées par ce que les enseignantes considèrent comme plus juste et plus précis. Cela peut expliquer en partie le recours à la logique cumulative/quantitative lors du bilan de fin de cycle, recours qui pourrait aussi s'expliquer par les attentes du système scolaire lui-même. Une enseignante justifie son utilisation de tests notés portant sur des notions bien précises en disant qu'en faisant ainsi elle prépare les élèves pour le secondaire. Dans cette optique, le regard ne porte plus sur le niveau de développement des compétences, mais sur l'atteinte d'objectifs particuliers tels que la connaissance de certains concepts ou le développement de certaines habitudes de travail que l'enseignante associe, à tort ou à raison, à une bonne préparation pour le niveau secondaire. Le positionnement dans une logique cumulative/quantitative est ici justifié par une interprétation toute personnelle des attentes du programme de formation. Enfin, différents commentaires des enseignantes laissent à penser que plus l'enseignante connaît l'élève, plus elle est portée à délaisser le cumul de notes au profit d'une approche plus globale. Cette dernière remarque, qui peut sembler évidente, ramène à la cohérence entre le jugement professionnel et l'organisation en cycle d'apprentissage, dans un contexte de programme axé sur le développement de compétences.

3.4. Pistes pédagogiques et interventions possibles

Les pistes auxquelles accorder une priorité sont intimement liées aux raisons données précédemment pour expliquer la difficulté à passer d'un type de logique à un autre. La formation initiale de la majorité des enseignants et enseignantes leur a permis de développer une expertise dans la mesure des connaissances des élèves. Nos interventions devraient permettre de travailler de façon plus globale tout en étant très organisé. Cela passe par un regard sur les différents outils à la disposition des enseignants et enseignantes, sur le programme de formation, sur les échelles des niveaux de compétence, sur le cadre de référence, etc., en les intégrant de façon systématique dans toutes nos interventions avec les enseignants et enseignantes. Nous croyons aussi qu'une planification globale du cycle, qui permette de voir clairement et à l'avance ce qui sera fait et comment cela sera fait, devrait faciliter le jugement.

L'isolement dans le travail est peut-être le plus grand handicap à surmonter dans le développement de l'aptitude à exercer son jugement professionnel. Nous avons dit précédemment que l'acte d'enseigner est généralement un acte solitaire et il en va de même pour l'évaluation, mais la compétence à exercer son jugement professionnel se développe avec d'autres. Plusieurs avenues sont envisageables, comme la mise en commun de façons de faire, les études de cas, la planification de moments d'échange sur des problèmes rencontrés et les solutions apportées, en somme, des situations qui favorisent l'expression et la réflexion sur les pratiques évaluatives afin de pouvoir les décrire, les expliquer et, si nécessaire, les justifier.

Conclusion

L'arrivée de l'actuel programme de formation au primaire a introduit une façon nouvelle et différente de concevoir l'évaluation. Les entretiens réalisés à la commission scolaire des Draveurs nous ont permis de constater que ces changements sont bien présents dans le discours des enseignantes et que les gestes allant dans le même sens tendent à s'inscrire graduellement dans leurs pratiques. Nous avons nommé trois logiques à l'intérieur desquelles s'inscrivent de fait les enseignantes : la logique cumulative/quantitative, la logique cumulative/qualitative et la logique intuitive/qualitative. Les enseignantes suivent l'une ou l'autre de ces logiques en fonction de la matière et du moment de l'année où elles doivent exercer leur jugement. Les mathématiques semblent appeler une logique plus cumulative/quantitative que l'univers social. De même le jugement, lors du bilan, pousse les enseignantes vers une approche plus cumulative/quantitative. Au moment du bilan, la fonction de l'évaluation est la reconnaissance des compétences, ce qui peut en partie expliquer cette attitude. En mathématiques, la présence d'un examen obligatoire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et l'utilisation des mathématiques à des fins de classement au secondaire incitent les enseignantes à adopter une façon de faire qui se rapproche de la mesure et qui s'éloigne de ce qu'elles font en cours d'apprentissage. Nous avons observé que pendant l'année scolaire les enseignantes sont plus enclines à adopter une logique cumulative/qualitative ou intuitive/qualitative.

Ce va-et-vient peut s'expliquer par le manque de savoir-faire venant de la formation initiale à l'enseignement et de leurs expériences personnelles, lesquels font en sorte qu'elles sont plus habiles à mesurer les acquis chez les élèves qu'à porter un jugement sur le développement de leurs compétences. Une autre raison pouvant expliquer ce que nous avons constaté est l'isolement dans lequel ces enseignantes exercent leur profession, isolement qui rend particulièrement difficile l'adoption de nouvelles façons de faire en évaluation. Enfin, les croyances individuelles sur le mérite des élèves, sur l'effort et sur l'importance relative d'une matière par rapport à une autre sont autant de facteurs qui viennent influencer le jugement professionnel.

Références bibliographiques

LE PETIT ROBERT (2000). *Dictionnaire Le Robert*, Paris, Le Robert.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.



Des moyens de porter un jugement d'évaluation et des constatations

Principales conclusions de l'étude québécoise

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Les quatre chapitres qui précèdent présentent un cadre conceptuel, adapté au contexte québécois, portant sur le jugement professionnel (chapitre 1) et les résultats du volet québécois de la recherche décrite dans ce livre sur le jugement professionnel en matière d'évaluation des apprentissages (chapitres 2, 3 et 4). La présente conclusion reprend les principaux éléments qui émergent des trois chapitres présentant les résultats de la recherche. Ces principaux éléments sont partagés en trois grands points : 1) le processus d'exercice du jugement professionnel en évaluation ; 2) des constatations tirées des propos des enseignantes et enseignants participants ; et 3) des réflexions issues de la participation à ce projet comme chercheure, comme conseiller ou conseillère pédagogique ou comme enseignant ou enseignante. Ces trois points se terminent par des conséquences liées au processus, aux constatations et à la participation. Avant d'aborder ces trois points, rappelons deux définitions, celle de l'évaluation et celle du jugement professionnel.

1. Évaluation et jugement professionnel : des définitions

Les résultats de la recherche présentée dans ce livre montrent que l'évaluation comme reconnaissance des compétences est un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages selon des normes et critères établis, à partir de données recueillies, analysées, interprétées et validées, en vue de reconnaître le niveau de développement de compétences ou d'établir un bilan des apprentissages, ce qui mène à des décisions pédagogiques et administratives ainsi qu'au choix des moyens de communication aux élèves, parents et collègues (inspirée de MEQ, 2003 et de Legendre, 2005). L'évaluation comme processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, particulièrement pour l'évaluation de compétences, est un acte professionnel qui exige le développement et l'exercice d'un jugement professionnel qui se veut :

un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification

du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune, 2006a, p. 22).

2. Le processus d'exercice du jugement professionnel

Dans les présentes conclusions, le processus d'exercice du jugement professionnel en situation d'évaluation des apprentissages est approfondi grâce aux sources utilisées et à la combinaison de ces sources, au rôle des commentaires, à la participation de l'élève à son évaluation, à la place de l'autoévaluation et au rôle des collègues.

2.1. Les sources et la combinaison de ces sources

Dans les résultats obtenus, on peut remarquer que les enseignants et enseignantes considèrent qu'il est important d'utiliser diverses sources pour évaluer la progression des élèves et leurs apprentissages. Pour une partie d'entre eux, certaines sources sont plus importantes que d'autres; pour les autres, si une collecte de données est effectuée, c'est parce que ces données sont d'égale importance et si l'on recueille des informations, c'est dans le but de les utiliser. On peut penser qu'une telle façon de percevoir l'importance de considérer diverses sources était déjà présente avant d'avoir un programme défini en matière de compétences. C'est peut-être la façon de combiner ces sources qui peut différer si l'on évalue le développement de compétences au lieu d'évaluer l'intégration des connaissances. La présente recherche ne porte pas sur les changements des pratiques. Cependant, les enseignants et enseignants rencontrés semblent être en cheminement entre: 1) la juxtaposition de sources et l'intégration de ces sources pour les combiner; 2) une perspective quantitative et qualitative; et 3) l'utilisation de son intuition et la nécessité de rigueur et de cohérence. Même si la présente recherche visait à approfondir le processus utilisé pour combiner les sources utilisées afin de porter un jugement d'évaluation, d'autres entretiens pourraient être réalisés pour approfondir ce processus en présentant des éléments de résultats et en suscitant des commentaires et réflexions à propos de ces résultats.

Conséquences

De tels résultats laissent penser que le passage d'une évaluation des connaissances à une évaluation des compétences est en progression, que la combinaison de diverses sources d'information est considérée comme importante, mais que les moyens pour la faire sont à systématiser avec les enseignants et enseignantes. Élaborer des moyens de développer son jugement professionnel avec les personnes qui ont à l'exercer est une façon de construire des moyens qui les représentent et qui tiennent compte de la pratique. Cependant, questionner les pratiques pour cheminer vers l'évaluation de compétences est également important pour exercer un leadership vers le changement des pratiques évaluatives.

Le passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences est un processus complexe de changement de pratiques évaluatives.

2.2. Le rôle des commentaires

Les résultats laissent penser que les enseignantes et enseignants considèrent que fournir une note ou une cote n'est pas suffisant pour informer les élèves, ainsi que leurs parents, de leur progression, de leurs apprentissages et des défis qu'ils auront à relever. Cependant, il semble que, pour certaines personnes, produire des commentaires est intégré à la tâche, mais que pour d'autres, cette tâche représente un « fardeau ». Ces dernières ont tendance à se fier à leur mémoire pour faire des commentaires oraux aux élèves ou aux parents lors de rencontres. La mémoire sert également parfois de sources d'informations pour compléter un jugement d'évaluation.

Conséquences

Ajouter des commentaires à une note ou à une cote est apprécié des élèves qui tirent profit de ces commentaires qui les aident à ajuster leurs stratégies d'apprentissage ou d'étude. Il est certain que des commentaires oraux aux élèves comme aux parents sont utiles et appréciés, mais s'ils sont écrits, cela permet d'y revenir pour se poser des questions sur leur prise en compte dans le cheminement des élèves, pour eux comme pour les personnes qui les accompagnent. On peut se demander comment garder des traces qui aident à fournir des commentaires écrits utiles au cheminement des élèves, mais surtout se convaincre de la nécessité de ces traces.

Fournir des commentaires écrits aux élèves les aide à cheminer et à revenir à ces commentaires à différents moments en cours d'apprentissage; en fournir aux parents les aide à en tenir compte dans la compréhension du cheminement de leur enfant.

2.3. La participation de l'élève à son évaluation

La recherche menée dans ce projet portait sur l'évaluation comme reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. Il importe donc de replacer les réponses en fonction de cette intention. Certaines personnes considèrent que les élèves ont avantage à participer à leur évaluation, tandis que d'autres pensent qu'ils n'ont pas à le faire. Cette situation vaut pour l'évaluation considérée comme reconnaissance des compétences. Il se peut que les élèves aient une place dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage, ce qui n'était pas l'objet de notre étude. Les résultats laissent émerger que, dans la préparation des bulletins, les élèves ne sont pas beaucoup associés à leur évaluation. Même si certains propos laissent penser que les élèves n'ont pas à y participer et qu'ils ne seraient pas capables de le faire, il est probable que la raison principale qui serait donnée pour exclure les élèves du processus d'évaluation de leurs productions serait le manque de temps si l'on offrait des choix de réponses dans un questionnaire.

Conséquence

Si les élèves ont une place dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage, ils peuvent avoir une idée du sens qui est donné à l'évaluation comme reconnaissance des compétences, surtout si ce dernier processus leur est expliqué et qu'ils peuvent poser des questions. S'ils ont peu ou pas de place dans le processus d'évaluation autant comme aide à l'apprentissage que comme reconnaissance des compétences, ils peuvent difficilement comprendre ce qu'est l'évaluation, le sens des critères utilisés pour les évaluer, ce qui influence leur métier d'élève et même leur vie de travail au-delà de l'école. Si l'on considérait que participer à son évaluation est un moyen d'apprendre sur soi, de mieux s'engager dans les situations d'apprentissage par la suite et de s'aider à porter des jugements d'évaluation, la participation des élèves à leur évaluation pourrait faire partie des stratégies d'enseignement.

Le rôle de la participation des élèves à leur évaluation autant comme aide à l'apprentissage que comme reconnaissance des compétences est à discuter en équipes de collègues afin de préciser la place à donner aux élèves dans leur évaluation et l'influence que cela peut avoir sur leurs apprentissages.

2.4. La place de l'autoévaluation

L'autoévaluation des élèves est peu nommée comme moyen utilisé dans l'exercice, par le personnel enseignant, du jugement professionnel pour le bilan des apprentissages, ce qui ne veut pas dire que l'autoévaluation ne sert pas dans l'aide à l'apprentissage. Quand elle est nommée dans notre étude, c'est plutôt dans le domaine de l'univers social. On pourrait se demander si l'autoévaluation peut contribuer à établir une note ou une cote dans le bulletin scolaire. Comme l'autoévaluation est un moyen de développer des habiletés métacognitives, de se connaître comme personne apprenante, de connaître ses stratégies, ses forces et faiblesses, les résultats d'une autoévaluation pourraient contribuer à la réflexion lors de la mise en commun des informations sur certains élèves. Il peut être vrai que les élèves ont de la difficulté à y arriver de façon critique, mais les habiletés à s'autoévaluer peuvent se développer.

Conséquences

Utiliser l'autoévaluation par les élèves de leurs productions, c'est, en quelque sorte, tirer profit d'informations importantes et pertinentes sur le cheminement des élèves. En ce sens, l'autoévaluation peut aider à porter un jugement d'évaluation sur le niveau de développement des compétences, car les élèves peuvent fournir des informations auxquelles on n'avait pas pensé, aider à ce qu'on leur donne des rétroactions et contribuer à informer leurs parents de leur progression en ayant des mots pour le dire.

Dans les discussions sur les pratiques évaluatives, il peut être intéressant de s'interroger sur le rôle des autoévaluations par les élèves de leurs apprentissages pour porter un jugement d'évaluation pour le bilan des apprentissages.

2.5. Le rôle des collègues

Les collègues jouent un rôle plus ou moins important dans les jugements d'évaluation qu'un enseignant ou une enseignante portent sur le cheminement de leurs élèves. Dans certains cas, ils n'ont aucun rôle à jouer : certains refusent même les commentaires de leurs collègues par crainte que ces derniers ne s'immiscent dans leur « intimité professionnelle » et ne les obligent à changer leurs pratiques. D'autres considèrent le regard de collègues comme important et les consultent pour valider certains jugements. Dans notre étude, nous n'avons pas tenu compte de la place que pourrait jouer l'évaluation collective, par des collègues, de productions de ses propres élèves ou d'élèves d'autres collègues ; un autre projet de recherche pourrait explorer les réactions à une telle avenue.

Conséquences

Comme il est dit dans le premier chapitre, il est possible d'exercer son jugement professionnel seul devant les productions des élèves à partir de sources diversifiées d'information, mais pour développer son jugement professionnel, pour le raffiner, pour le confronter, pour améliorer la rigueur et la cohérence, le regard de personnes externes est utile, voire essentiel. Qui peut mieux porter ce regard que des collègues, si cela est fait dans un climat de confiance et de respect construit par et dans une équipe de travail.

Dans une même école ou dans un même cycle, consulter des collègues sur ses jugements d'évaluation jusqu'à accepter le regard de collègues sur ses jugements d'évaluation aide à développer le jugement professionnel et à améliorer la rigueur et la cohérence dans l'évaluation des apprentissages.

3. Des constatations : des influences dans l'évaluation à des logiques complémentaires

En plus de susciter des réflexions sur le processus d'exercice du jugement professionnel, les résultats de cette recherche nous inspirent des remarques sur quatre aspects qui le déterminent : 1) les influences sur les jugements d'évaluation ; 2) l'importance du travail en équipe de collègues ; 3) les différences entre les mathématiques et l'univers social ; et 4) les logiques à utiliser en complémentarité.

3.1. Les influences dans le processus d'évaluation

Les propos recueillis dans la présente recherche laissent penser que le processus d'évaluation relève de moyens éprouvés et vérifiables, mais aussi de moyens développés au fil de son expérience, de sa connaissance des élèves, de gestes et comportements adoptés par les élèves. Par exemple, il semble que le fait que des élèves posent quelques ou plusieurs questions, réalisent plus ou moins rapidement les tâches demandées ou ont besoin de plus ou moins d'aide pour réaliser une tâche peut influencer les jugements d'évaluation. Ces gestes, comportements et attitudes sont perçus différemment si l'on considère que les élèves font un effort ou qu'ils pourraient faire mieux. On pourrait se demander si les élèves sont au courant de ces critères qui diffèrent d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre et peut-être même d'une discipline à l'autre selon l'importance accordée à cette discipline. On pourrait également se demander si ces influences ont leur place dans l'exercice du jugement professionnel. Comme il peut être utile d'observer les élèves et de mettre en commun diverses sources d'information pour porter un jugement éclairé, on peut se demander comment y arriver dans une évaluation rigoureuse, transparente et cohérente (MEQ, 2003).

Conséquences

L'évaluation est réalisée par des êtres humains qui ont des valeurs et qui véhiculent des croyances (conceptions et convictions, voir Lafortune et Fennema, 2003). Même si l'on peut espérer – dans une situation idéale, mais non réaliste – que les jugements d'évaluation se fassent sans aucune idée préconçue, sans préjugés, cela n'est pas possible. Il semble qu'une façon de s'approcher d'un jugement d'évaluation juste et équitable signifie accepter le regard de l'autre sur sa démarche évaluative, sur certains jugements d'évaluation pour s'améliorer, même si la décision finale revient à l'enseignant ou à l'enseignante (Lafortune, 2006a, 2006b ; MEQ, 2003). Cela suppose donc un travail en équipe de collègues. L'évaluation en équipe-cycle favorise l'exercice et surtout le développement du jugement professionnel, ce qui veut dire que l'évaluation peut devenir plus « objective », tout en sachant que l'objectivité complète n'est pas possible même avec des données quantitatives. Toutefois, la méfiance est de mise, car la somme de plusieurs subjectivités peut aussi être une subjectivité. L'équipe a un rôle important à jouer pour rendre l'évaluation plus rigoureuse, argumentée et équitable (Lafortune, 2006b).

La réflexion et l'analyse individuelles et collectives des influences qui jouent un rôle dans les jugements d'évaluation pourrait mener à l'équité entre les élèves d'une même classe, mais aussi dans un cycle ou une école.

3.2. Le travail en équipe de collègues

Dans la présente recherche comme dans une autre réalisée précédemment, certains enseignants et enseignantes sont prêts à concevoir et à vivre une évaluation à laquelle participe l'ensemble de l'équipe-cycle, d'autres sont plus réticents à le faire (Lafortune, 2004). On peut constater que l'évaluation a été et est souvent considérée comme une tâche à réaliser individuellement, qui relève d'une responsabilité individuelle. Même si une équipe d'enseignants et d'enseignantes a déjà élaboré des outils d'évaluation, il y a généralement peu, voire pas vraiment de discussions sur l'utilisation de ces outils, ou d'analyses collectives de leur utilité, de leur pertinence et de leur efficacité. Dans le contexte où l'évaluation a des fonctions d'aide à l'apprentissage, de reconnaissance des compétences et de bilan des apprentissages, le travail d'une équipe-cycle dans l'évaluation ne peut se limiter à un échange d'outils ni à des discussions générales.

Conséquences

Au secondaire, le cadre de référence en évaluation précise que «la direction et les enseignants responsables de la cohorte d'un cycle doivent travailler en collégialité afin de mettre en place des interventions toujours plus efficaces à l'intérieur des balises déterminées par la commission scolaire» (MELS, 2006, p. 31). On peut en déduire que la collaboration est généralement nécessaire pour rendre un jugement et exercer son jugement professionnel, mais aussi pour développer des habiletés à le faire. En ce sens, la collaboration et la concertation dans une même équipe-cycle sont nécessaires afin d'élaborer, de valider, de discuter, d'ajuster, d'expérimenter, de remettre en question... les situations d'apprentissage et d'évaluation dans la perspective du développement de compétences (Lafortune, 2006b). Dans l'action, cela pourrait vouloir dire discuter en équipe-cycle du commentaire d'évaluation ou de la cote qui serait accordée au portfolio ou à la production d'un élève (anonyme) d'un des membres de l'équipe. Il est vrai qu'une telle discussion suppose une justification de ses décisions et peut mener à des échanges plus ou moins compromettants, audacieux, compliqués et subtils. Cependant, cela devient important pour assurer rigueur et cohérence aux décisions prises. Il n'est pas nécessaire de faire ce travail pour toutes les productions, pour tous les élèves ni pour toutes les classes, mais utile de le faire régulièrement pour quelques productions. Cela aide à trouver des moyens d'aider les élèves dans la progression de leurs compétences, mais aussi à ajuster son propre jugement qui peut être influencé par des attitudes ou comportements de certains élèves qui ne relèvent pas du niveau de développement de leurs compétences. Par exemple, on peut être tenté de sous-évaluer un élève à cause de son mauvais comportement ou encore de surévaluer un autre élève pour son effort ou son attention portée en classe. Cela ne relève pas toujours du développement de compétences (Lafortune, 2006c).

Dans l'exercice et le développement du jugement professionnel, le rôle des collègues est à prendre en considération pour valider des jugements, mais aussi pour apprendre à expliquer ses jugements d'évaluation, ce qui prépare aux questions des élèves et surtout des parents.

3.3. Les mathématiques et l'univers social: des différences

Les propos recueillis lors des entretiens montrent qu'on n'accorde pas la même importance à la réussite en mathématiques qu'en univers social. Pour les enseignants et enseignantes et pour les parents – et on peut même penser pour la société –, il est plus important de réussir en mathématiques. On en vient même à penser que, même si les mathématiques et l'univers social sont des disciplines nécessaires au passage du primaire au secondaire, un échec en univers social serait « moins grave » et pourrait même être acceptable pour le passage au secondaire. Cela ne serait pas le cas pour les mathématiques.

Conséquences

Cette situation met une pression sur l'enseignement des mathématiques, sur l'aide aux élèves en difficulté qui, voyant le peu d'importance accordée à l'univers social, en viennent à s'y désengager. Les élèves qui apprécient cette discipline et y réussissent peuvent décrocher de l'univers social et même de l'école. Explorer les conséquences d'une telle situation au secondaire serait une avenue à privilégier.

Une réflexion sur les façons d'évaluer les élèves dans diverses disciplines peut aider à comprendre son propre processus d'évaluation et l'influence de ce processus sur l'engagement des élèves dans les tâches qu'on exige d'eux.

3.4. Des logiques en complémentarité

Le cadre de référence en évaluation au secondaire apporte un éclairage sur les logiques qui guident les jugements d'évaluation. Comme le développement de compétences est un processus qui exige du temps, qui démontre une progression, « il devient nécessaire de passer d'une logique quantitative de l'évaluation à une logique qualitative. En d'autres mots, l'évaluation des compétences doit sortir du carcan du

cumul de notes chiffrées. [...] le jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin de l'apprentissage ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage » (MELS, 2006, p. 59). Cet extrait du *Cadre de référence* incite à réfléchir à l'utilisation complémentaire des différentes logiques, puisqu'il est difficile, voire impossible, d'oublier sa façon d'évaluer dans le passé si l'on considère que, dans une perspective constructiviste, les apprentissages se structurent à partir des expériences antérieures. Cela permet d'analyser les logiques qui émergent des entretiens en considérant 1) le passage d'une juxtaposition de résultats à une intégration des informations recueillies ; 2) l'alliance entre le quantitatif et le qualitatif et 3) le rôle de l'intuition sans oublier la rigueur et la cohérence.

Conséquences

Accorder une grande importance à la moyenne s'inscrit dans une perspective de juxtaposition de notes chiffrées pour faire un calcul qui situe l'élève au-dessus ou au-dessous de la moyenne de la classe. Des notes personnelles, des devoirs, des observations, des données sur la participation, des entrevues avec les élèves, des autoévaluations et des commentaires des parents, associés à des notes chiffrées, mais sans moyenne, permettent des nuances, des explications, des justifications pour aider les élèves à cheminer et à réussir. N'est-ce pas ce qui est visé par l'école ? Si l'on part de l'idée que l'objectivité n'existe pas, les données quantitatives ne peuvent assurer rigueur et cohérence que si elles sont associées à des données qualitatives, particulièrement dans le cas de jugements d'évaluation portés sur le niveau des compétences des élèves. Enfin, se fier à son intuition peut être utile, mais seulement si des traces écrites sont gardées et le regard des collègues est accepté pour réfléchir sur ces traces et les discuter. Utiliser ces logiques en complémentarité dans l'évaluation de compétences suppose d'accorder de l'importance aux données qualitatives recueillies avec rigueur, aux commentaires de collègues fournis dans un contexte de travail d'équipe et aux autoévaluations des élèves formés pour le faire.

La mise en commun d'informations provenant de diverses sources, l'alliance entre le quantitatif et le qualitatif et le rôle de l'intuition, sans oublier la rigueur ni la cohérence, sont des logiques à approfondir pour aborder le jugement professionnel en évaluation, autant en formation initiale que continue, en tenant compte des pratiques.

4. Des niveaux de participation différents

Dans ce projet sur le jugement professionnel, il y a eu une collaboration étroite entre la chercheure et les conseillers et conseillères pédagogiques, mais aussi entre ces derniers et les enseignants et enseignantes. Même si leur participation n'a pas été du même ordre, toutes ces personnes ont tiré profit de leur collaboration.

Conséquences

Dans la démarche de recherche, la chercheure tire profit d'une compréhension du processus en cause dans l'exercice du jugement professionnel en évaluation; elle peut interpréter les résultats avec une connaissance du milieu et proposer des pistes de recherche qui intègrent des éléments de formation. Plutôt que de lancer des idées qui pourraient orienter leurs réponses, les conseillers et conseillères pédagogiques apprennent à réaliser des entretiens en laissant aux enseignants et enseignantes de la place pour s'exprimer. Ils trouvent des idées pour améliorer leur accompagnement pour l'évaluation, mais aussi pour d'autres contextes de changement en éducation. Enfin, les enseignants et enseignantes participants – qui sont des volontaires – apprennent à propos de leurs pratiques et peuvent décider d'avenues à explorer dans le futur comme l'autoévaluation, la communication aux parents, la décision de garder des traces écrites ou de fournir des commentaires écrits...

Réaliser une recherche en partenariat en reconnaissant la valeur de toutes les expertises et en en tenant compte aide à cheminer vers des résultats utiles à l'évolution des pratiques et au développement de perspectives de recherche complémentaires à la formation.

5. Questions de réflexion

Pour conclure, nous proposons des questions de réflexion sur certains des sujets traités dans cette partie du livre.

5.1. La complémentarité des sources des informations

- Comment mener la réflexion pour que les sources d'information soient utilisées en ayant à l'esprit en même temps le développement des compétences (aide à l'apprentissage) et la reconnaissance des compétences (bilan des apprentissages)?
- Comment les sources d'information pour porter un jugement d'évaluation peuvent-elles être utilisées en complémentarité?

- Quelle place peuvent prendre les efforts et la progression des élèves dans les jugements d'évaluation des compétences ou dans les commentaires apportés aux élèves, aux parents?

5.1.1. Les différences entre les disciplines

- En quoi les gestes d'évaluation particuliers aux disciplines et la considération différente des sources d'information peuvent-ils influencer les élèves qui perçoivent ces différences et les pousser à considérer que l'évaluation est moins importante en univers social qu'en mathématiques?
- En quoi le fait de se sentir trop observés risque-t-il d'amener les élèves à penser qu'ils ne sont pas très bons en mathématiques, par exemple?
- En quoi des observations particulières ou une trop grande aide contribuent-elles à rendre les élèves sceptiques quant à leurs capacités de réussir?

5.1.2. Le rôle de l'équipe de collègues

- Comment peut-on discuter en équipe du fait que l'équipe puisse aider à porter des jugements d'évaluation?

5.1.3. Le processus lié au jugement d'évaluation

- Comment se fait-il qu'il semble si difficile de parler du processus mental à l'œuvre dans l'évaluation des apprentissages?

5.1.4. Le rôle des élèves et des parents

- Comment pourrait-on discuter du cheminement à faire parcourir aux élèves pour les responsabiliser dans leurs apprentissages?
- Quel rôle pourrait-on donner aux parents dans le cheminement de leur enfant, dans l'évaluation de leurs apprentissages?

5.1.5. La place donnée à l'évaluation

- Quelle place donne-t-on à l'autoévaluation? Pourquoi?
- Quelle place veut-on donner à l'autoévaluation? Pourquoi?

Enfin, voici une réflexion sur le passage d'une « pensée de moyenne » à une « pensée de critères »?

Avoir une « pensée de moyenne », c'est avoir un modèle de classe où des élèves échouent, où d'autres réussissent très bien tandis que d'autres sont au centre, dans la moyenne. Si l'on décide de faire la moyenne et de regarder chacun des élèves en fonction de cette moyenne, c'est qu'on considère qu'il y a des élèves faibles, en bas de la moyenne, loin de cette moyenne et des élèves qui échouent. Cette façon de voir ne peut considérer la réussite de tous les élèves, et c'est pourtant ce que l'école vise. Par exemple, plus un élève est dans une classe où les élèves sont forts, plus il est possible qu'il échoue. Plus ce même élève est dans une classe où les élèves sont faibles, plus il est possible qu'il réussisse. Pourtant, il s'agit toujours du même élève.

Avoir une « pensée de critères », c'est évaluer les élèves en fonction d'exigences établies dès le départ, connues des élèves et des parents. Tous les élèves peuvent réussir, répondre aux critères. Les élèves ont alors l'avantage de comprendre leur évaluation, de pouvoir poser des questions sur ces critères, de reconnaître où ils en sont rendus en se comparant à ces critères. De leur côté, les enseignants et les enseignantes trouvent plus facile de les aider à cheminer, à apprendre à s'améliorer.

Dans une prochaine recherche, on pourrait explorer la pensée qui dirige les façons de procéder et se demander si l'on a encore une « pensée de moyenne » ou si l'on chemine, et jusqu'à quel point, vers une « pensée de critères ».

Références bibliographiques

- LAFORTUNE, L. (2006a). «Exercice et développement du jugement professionnel» *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 3, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Apprentissage et évaluation». Consulté le 14 juillet 2007.
- LAFORTUNE, L. (2006b). «Accompagnement d'équipes-cycles pour des pratiques évaluatives du développement des compétences», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 5, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Apprentissage et évaluation». Consulté le 14 juillet 2007.
- LAFORTUNE, L. (2006c). «Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation», *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 4, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique «Apprentissage et évaluation». Consulté le 14 juillet 2007.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ et la participation de G. MILOT et K. BENOÎT (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et E. FENNEMA (2003). «Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.

E

I

T

R

A

P



**RECHERCHE
SUR LE JUGEMENT
PROFESSIONNEL
DANS LES PRATIQUES
ÉVALUATIVES À GENÈVE**



L'étude du jugement professionnel dans le contexte genevois

Orientations conceptuelles et démarches de recherche

Linda Allal

Université de Genève

linda.allal@pse.unige.ch

Édith Wegmuller

Université de Genève

edith.wegmuller@pse.unige.ch

Bernard Riedweg

Direction de l'enseignement primaire, Genève

bernard.riedweg@edu.ge.ch

Notre recherche porte sur le jugement professionnel dans les pratiques d'évaluation des enseignants¹ de 6^e année primaire, dernière année avant le passage des élèves dans l'enseignement secondaire. L'introduction de ce livre a exposé les options de recherche prises en commun avec l'équipe québécoise qui a mené l'étude présentée dans la première partie du livre². Nous considérons que le jugement professionnel intervient dans tous les actes de l'enseignement et dans toutes les fonctions de l'évaluation³, dont la fonction formative qui permet de réguler les activités d'enseignement et d'apprentissage pendant leur déroulement en classe. Nous avons choisi, cependant, de centrer notre recherche sur le rôle du jugement professionnel dans les évaluations liées à la reconnaissance sociale et institutionnelle des apprentissages des élèves. Nous étudions, d'une part, son rôle dans les évaluations dites « sommatives », c'est-à-dire les évaluations qui établissent un bilan des apprentissages au terme de périodes fixées par le système scolaire (trimestres, années, cycles d'études) et qui sont consignées dans un document officiel (le livret scolaire)⁴. Le livret est transmis aux parents de l'élève et constitue une sorte de registre permanent des notes et appréciations attribuées par les enseignants au cours de la carrière scolaire de l'élève. Notre étude porte, d'autre part, sur le rôle du jugement professionnel dans la fonction « pronostique » de l'évaluation liée aux décisions concernant l'avenir de l'élève : sa promotion dans le degré⁵ scolaire suivant et son orientation vers l'une des filières

1. Dans cette seconde partie du livre, consacrée à l'étude genevoise, nous suivons les conventions habituelles de nos publications scientifiques où le masculin est employé au sens générique pour désigner aussi bien les femmes que les hommes, les enseignantes et les enseignants, les chercheuses et les chercheurs, les formatrices et les formateurs.
2. Nous remercions Louise Lafortune de ses apports stimulants sur le thème du jugement professionnel lors du séjour qu'elle a effectué en Suisse romande en 2005. Nous remercions aussi Reinelde Landry, membre de l'équipe de Louise Lafortune, des échanges intéressants que nous avons eus avec elle pendant son stage doctoral passé à Genève au printemps 2005.
3. Une discussion des fonctions de l'évaluation dans le contexte de l'école obligatoire en Suisse romande est présentée dans Allal et Wegmuller (2004).
4. On distingue, dans certains documents et versions des livrets scolaires, deux visées de l'évaluation sommative : une visée « informative » lorsque le bilan sert à informer les parents au sujet de la progression de l'élève pendant un cycle d'apprentissage ; une visée « certificative » lorsque le bilan atteste que l'élève a atteint les objectifs à la fin d'un cycle d'apprentissage.
5. Les différentes années de scolarité sont appelées degrés scolaires dans la terminologie de la Suisse romande (la 1^{re} année du primaire correspond au 1^{er} degré du primaire).

de l'enseignement secondaire. Cette fonction de l'évaluation occupe une place importante à la fin de l'école primaire à Genève, car l'orientation au début du 7^e degré a une grande influence sur la suite de la scolarité de l'élève. En résumé, notre recherche aborde des évaluations à forts enjeux pour l'élève et sa famille et qui, de ce fait, sont susceptibles de révéler la complexité des facteurs qui interviennent dans le jugement professionnel des enseignants.

Dans le cadre des options de recherche retenues (voir l'introduction du livre), notre étude a été conçue pour répondre aux questions suivantes.

1. Quelles sont les caractéristiques du processus du jugement professionnel dans le champ de l'évaluation sommative (attribution de notes et rédaction de commentaires dans le livret scolaire, documents et démarches qui accompagnent le livret) et dans celui de l'évaluation pronostique (orientation et promotion de l'élève à la fin de l'école primaire)?
2. Quels sont les aspects communs et les différences entre enseignants dans les processus du jugement professionnel intervenant dans les pratiques d'évaluation?
3. Quelles sont les variations dans l'exercice du jugement professionnel entre disciplines scolaires (mathématiques, environnement) et entre moments de l'année (2^e trimestre, 3^e trimestre et bilan de fin d'école primaire)?
4. Quelles adaptations les enseignants introduisent-ils dans leurs évaluations en fonction de leur compréhension de la situation de l'élève, notamment en cas d'hésitation entre la note 4 (objectifs atteints) et la note 3 (objectifs presque atteints)?
5. Comment intègrent-ils leurs démarches d'évaluation dans une stratégie de communication avec les élèves et leurs parents?
6. Quelles sont les relations entre les démarches du jugement professionnel décrites par les enseignants et les facteurs qu'ils citent pour expliquer, éclairer ou justifier leurs démarches?

Ce chapitre présente les orientations conceptuelles de notre recherche et le contexte dans lequel elle s'est réalisée. Il décrit les caractéristiques des enseignants qui ont participé à la recherche, la nature des entretiens réalisés et les démarches de dépouillement des données.

Les analyses des résultats de notre étude figurent ensuite dans les chapitres 7, 8 et 9. Le chapitre 10 synthétise les conclusions et les implications de la recherche conduite auprès des enseignants primaires genevois.

1. Les orientations conceptuelles de la recherche

Notre recherche s'appuie sur la définition du jugement professionnel formulée par Lafortune (2006) et sur les autres éléments présentés dans l'introduction de ce livre, que nous pouvons résumer comme suit. Le jugement professionnel dans le champ de l'évaluation des apprentissages des élèves implique le recueil et la confrontation de diverses sources d'information. La manière de combiner ces informations et d'aboutir à une appréciation, une note, un avis de promotion ou d'orientation est fondée sur une démarche interprétative qui ne se réduit pas à l'application d'un algorithme. Le jugement professionnel de l'enseignant est basé sur son expertise en enseignement, c'est-à-dire sur son expérience et sur les savoirs acquis en formation. Les repères du jugement professionnel se situent à plusieurs niveaux : directives officielles, concertations avec les collègues et valeurs personnelles. La qualité du jugement professionnel réside dans sa rigueur, sa cohérence, sa transparence, ainsi que dans sa référence aux principes déontologiques et éthiques de la profession enseignante. Afin d'approfondir cette conception, nous nous référerons à plusieurs cadres théoriques et aux éclairages apportés par des recherches réalisées antérieurement à Genève.

1.1. Des cadres théoriques pour comprendre le jugement professionnel

Pour conceptualiser le jugement professionnel exercé dans l'enseignement, il nous paraît important d'examiner quatre approches consacrées à l'étude du travail professionnel en contexte. La première approche est celle de Schön (1994) portant sur la réflexion des professionnels dans l'action et sur l'action. Les études de Schön dans plusieurs domaines (médecine, droit, architecture, psychothérapie, gestion, enseignement, entre autres) l'ont amené à faire une distinction entre les situations relativement routinières où l'action se déroule sur la base d'un savoir tacite, d'une part, et les situations où des difficultés, problèmes ou interrogations émergent et suscitent une réflexion plus

consciente et plus structurée de la part du praticien, d'autre part. Le jugement professionnel de l'enseignant en matière d'évaluation peut s'inscrire, à notre avis, dans le modèle de Schön. Lorsque tous les indicateurs au sujet des apprentissages d'un élève sont concordants, l'enseignant peut formuler son appréciation assez rapidement, sur la base de routines bien rodées. En revanche, lorsque les informations sont divergentes ou les situations, singulières (particularités du cursus ou du profil de l'élève, notamment), le jugement professionnel devient un processus plus réfléchi. Dans ce cas, plusieurs caractéristiques de la pratique réflexive définies par Perréard Vité (2003), en prolongement du modèle de Schön, nous paraissent entrer en ligne de compte : « envisager des perspectives et interprétations multiples [...] ; identifier les enjeux d'une situation [...] pour l'ensemble des acteurs concernés ; tenir compte des aspects éthiques et sociaux [...] ; se rendre compte de la précarité de toute décision [...] ; rechercher des indices qui confirment et infirment sa position » (p. 99).

La deuxième approche, complémentaire, est celle des recherches ergonomiques sur la prise de décision en milieu naturel (*naturalistic decision making*), développées par Klein (1997) et par Endsley (1995). Dans cette perspective, on tente de modéliser les processus de prise de décision dans différentes professions. Il ressort de ces travaux que le processus de prise de décision s'appuie sur la capacité du professionnel à capter les éléments pertinents d'une situation (*situation awareness*) et à leur conférer une signification (*sensemaking*). La complexité du processus de prise de décision dépend de plusieurs caractéristiques de la situation : son ambiguïté, les facteurs de risque ou de stress qui interviennent, l'existence de buts multiples qui peuvent être partiellement divergents, les concertations collégiales exigées. Cette complexité n'est – heureusement – pas toujours présente dans les situations où l'enseignant prend des décisions d'évaluation. Mais elle peut surgir lorsque les indicateurs concernant les apprentissages de l'élève ne sont pas concordants, lorsque les enjeux évaluatifs sont très importants (promotion / redoublement, orientation), lorsque les besoins et intérêts de l'élève ne coïncident pas totalement avec les exigences du système, lorsque les collègues n'ont pas tous le même avis quant à l'action la plus adéquate. À première vue, la décision que l'enseignant doit prendre peut sembler assez simple, car il doit choisir entre des catégories d'appréciation ou de notation, entre des filières d'orientation, définies par le système scolaire. Cependant, une

note ou un avis donné peut revêtir plusieurs significations différentes selon le vécu et les attentes des interlocuteurs (élèves, parents), ce qui peut rendre la décision plus difficile à prendre.

La troisième approche qui nous paraît pertinente pour comprendre la dynamique du développement du jugement professionnel est celle des recherches sur la « cognition située » (Lave, 1988; Wenger, 1998). Plusieurs implications de cette approche pour la conceptualisation de l'évaluation sont décrites par Allal (2007a) et Mottier Lopez (2006). Pour notre recherche sur le jugement professionnel, nous relevons surtout la thèse de Lave (1988) et de Wenger (1998) d'une relation dialectique entre le fonctionnement de l'individu, sur le plan psychologique, et l'élaboration des pratiques d'une communauté professionnelle, sur le plan social et culturel. Cette thèse nous amène à questionner les relations entre les pratiques d'évaluation mises en œuvre par un enseignant et les normes, règles et procédures d'évaluation élaborées par son école et par le système scolaire dans son ensemble. En conduisant des entretiens auprès d'enseignants, nous obtiendrons assez peu d'informations précises sur les interactions conduisant à la construction des pratiques individuelles. Les entretiens nous permettront en revanche de déceler, dans les explications et les justifications que les enseignants donnent de leurs pratiques, les normes et les règles institutionnelles auxquelles ils se réfèrent, les démarches et outils qu'ils adoptent en concertation avec leurs collègues au sein de l'établissement, et les valeurs personnelles et stratégies pédagogiques qui interviennent dans les raisonnements conduisant à leurs décisions d'évaluation.

Enfin, la quatrième approche du jugement professionnel se réfère aux principes déontologiques et éthiques qui sous-tendent les pratiques d'évaluation (voir chapitre 1). Laveault (2005) a suivi cette approche en analysant, dans le contexte canadien, les normes d'exercice de la profession enseignante définies par l'ordre de la profession en Ontario et le référentiel des compétences professionnelles formulé par le ministre de l'Éducation du Québec. Laveault met son analyse en relation avec celles de Hadji (1997) et de Hameline (1997) concernant les devoirs et les dilemmes moraux que les enseignants partagent avec d'autres professions. En conclusion, il souligne l'idée que le jugement professionnel « se caractérise par une capacité de réflexion autocritique » (p. 111) et « s'exerce en collégialité avec d'autres professionnels » (p. 112). En Suisse romande, les enseignants peuvent se référer au Code de déontologie du SER (Syndicat des enseignant[e]s romand[e]s), (2003).

Plusieurs articles de ce code constituent des repères significatifs pour l'exercice du jugement professionnel en matière d'évaluation, en particulier les articles précisant que l'enseignant :

- favorise l'épanouissement de la personnalité de l'enfant ;
- met tout en œuvre pour un développement optimal de l'enfant ;
- fait preuve de conscience professionnelle en toute occasion ;
- sait se mettre en question et pratique son autoévaluation ;
- fait preuve de sens critique, d'autonomie et sait prendre ses responsabilités ;
- travaille à la construction d'une collaboration avec les collègues et les autres intervenants de l'école ;
- est à l'écoute des parents et s'efforce de maintenir le dialogue ;
- expose clairement ses objectifs pédagogiques et sait au besoin les adapter aux situations particulières de l'enfant ;
- s'efforce de corriger les inégalités de chances de réussite scolaire des élèves (SER, 2003).

On peut remarquer que le dernier article du code SER correspond à un article de la loi sur l'instruction publique du canton de Genève dont l'article 4, alinéa f, se lit comme suit : « L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun [...] de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école. » Les enseignants possèdent donc des références qui peuvent justifier des pratiques d'évaluation visant à promouvoir une plus grande égalité de réussite face aux objectifs d'apprentissage de l'école.

1.2. Les éclairages apportés par des recherches effectuées à Genève

Quelques recherches réalisées auprès des enseignants de l'école primaire du canton de Genève fournissent des éclairages utiles pour notre étude du jugement professionnel en évaluation. Une enquête sur les pratiques d'évaluation en rapport avec le livret scolaire et avec les décisions de promotion et d'orientation a été réalisée au moyen

d'entretiens avec 45 enseignants (degrés 1 à 6) en 1985⁶. La synthèse des données (Allal, 1988) a montré que les enseignants tenaient compte d'une diversité de sources d'information (des contrôles et tests, mais aussi des observations, des relevés de tâches effectuées en classe, entre autres) afin d'établir les notes inscrites dans le livret et que leur manière de combiner les informations ne se limitait pas, dans la majorité des cas, à un strict calcul de moyenne. L'étude a également trouvé que les recommandations de promotion au degré suivant ainsi que les avis concernant l'orientation de l'élève aux filières de l'école secondaire étaient basés non seulement sur les notes chiffrées inscrites dans le livret, mais aussi sur diverses informations de nature qualitative (observations, appréciations de l'évolution et du développement général de l'élève, éclairages apportés par les échanges avec les parents de l'élève, entre autres). Une modélisation des stratégies d'évaluation des enseignants (surtout à partir du 3^e degré) a été formulée sur la base de cette recherche. Elle comprend deux étapes successives dans lesquelles l'enseignant met en relation et combine des indicateurs quantitatifs et des informations qualitatives afin d'exprimer son jugement évaluatif⁷. Première étape, les résultats quantitatifs aux contrôles écrits sont combinés avec des informations qualitatives dans l'attribution de la note inscrite dans le livret; seconde étape, les notes chiffrées dans le livret sont combinées avec des informations qualitatives afin de formuler une recommandation de promotion ou d'orientation. Sans avoir conceptualisé la notion de jugement professionnel, cette recherche a tracé une première approche de la question.

6. Cette étude, réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement primaire, a fait l'objet de cinq rapports préparés par L. Allal et M. Perrin entre 1984 et 1986.

7. Les indicateurs quantitatifs sont exprimés en notes chiffrées, totaux de points, proportions ou pourcentages de points obtenus à des évaluations. Les informations qualitatives sont exprimées par des catégories verbales, par divers symboles (couleurs, lettres, idéogrammes) ou par des résumés d'observations. Il convient de noter que, dans les deux cas, les informations se situent généralement sur une échelle d'évaluation ordinale. Les indicateurs quantitatifs comportent souvent une part d'appréciation qualitative qui intervient lors de la correction des copies et ne se situent pas sur une échelle quantitative au sens d'échelle d'intervalle, telle qu'elle est définie dans la théorie de la mesure. Néanmoins, en raison de leur expression numérique, ces indicateurs font souvent l'objet d'opérations arithmétiques (pondérations, calculs de moyennes, notamment). Les appréciations qualitatives ne se prêtent pas à ce genre d'opérations mais s'associent néanmoins, chez certains enseignants, à des opérations qu'on pourrait qualifier de «pseudo-quantification», par exemple le comptage du nombre d'appréciations A (atteint) *versus* le nombre de NA (non atteint), ou l'appréciation de la «quantité» perceptible de rouge, de jaune, de vert dans un tableau en couleur.

L'enquête effectuée par Jeannet et Riedweg (2003), au moyen de questionnaires remplis par 29 enseignants de 4^e primaire, a confirmé la forte tendance des enseignants à tenir compte d'une diversité de sources d'information dans l'établissement des notes ou appréciations inscrites dans le livret. L'étude a aussi relevé plusieurs caractéristiques du jugement professionnel (ce concept ayant fait alors son apparition dans les documents officiels destinés au corps enseignant). Une des caractéristiques les plus intéressantes est la conception que les enseignants se font de l'équité. Parmi les 19 répondants qui utilisaient un nouveau livret scolaire dans lequel les notes chiffrées avaient été remplacées par des catégories d'appréciation qualitative, 13 ont marqué leur adhésion à l'idée que le poids des différentes informations prises pour établir une appréciation peut différer d'un élève à l'autre, la pondération ayant pour but de formuler l'appréciation la plus juste possible des apprentissages de l'élève par rapport aux objectifs du programme. Parmi les 10 répondants qui utilisaient l'ancien livret comportant des notes chiffrées, 6 ont fait la même affirmation. En résumé, pour la grande majorité des répondants, le jugement professionnel implique une part de différenciation de l'évaluation qui favorise une plus grande équité au sens d'une appréciation juste des apprentissages accomplis par chaque élève.

Encore plus récemment, le Service de recherche en éducation (2006) a effectué une enquête à grande échelle auprès de tous les enseignants des écoles primaires et secondaires du canton. Un total de 718 enseignants primaires ont répondu au questionnaire (taux de réponse de 44 %, qui est plus élevé que ceux des différents secteurs de l'enseignement secondaire). Nous pouvons relever deux résultats de cette étude qui sont particulièrement intéressants pour notre recherche sur le jugement professionnel des enseignants primaires. D'abord, l'enquête a montré que les enseignants primaires utilisent une plus grande diversité d'outils d'évaluation ; ils emploient très souvent, comme leurs collègues secondaires, des contrôles écrits, mais ils pratiquent aussi des évaluations basées sur des instruments et démarches qui sont nettement plus rares dans l'enseignement secondaire : à savoir l'application de grilles d'évaluation, des observations des élèves en situation, l'utilisation de portfolios et de dossiers d'évaluation, l'emploi de grilles d'autoévaluation ou de dispositifs de coévaluation, des évaluations dans des situations pratiques (par exemple, recherches, ateliers). Ensuite, les réponses au questionnaire ont montré que les enseignants du primaire construisent

leurs démarches et outils d'évaluation souvent avec des collègues de leur école, ce qui est moins le cas dans l'enseignement secondaire. Ces deux résultats reflètent sans doute une évolution des pratiques à l'école primaire, qui a été influencée par le mouvement de rénovation, que nous décrirons brièvement dans la partie suivante.

2. Le contexte de la recherche

Pour comprendre le contexte dans lequel la recherche s'est déroulée, il faut évoquer les orientations de la rénovation de l'enseignement primaire genevois qui a débuté en 1994. Sa mise en place progressive a conduit à des transformations sur trois plans :

- une réforme de structure et d'organisation scolaires, caractérisée par la mise en place de cycles pluriannuels, le travail en équipe d'enseignants et l'élaboration de projets d'établissement, une collaboration renforcée entre classes ordinaires et spécialisées ;
- une réforme du curriculum, caractérisée par la formulation d'objectifs d'apprentissage pour chaque cycle, dans chaque discipline, et par la définition de compétences transversales à développer tout au long de la scolarité primaire ;
- une réforme pédagogique, caractérisée par la différenciation des activités d'enseignement / apprentissage (différenciation des activités au sein de la classe, décroissements horizontaux et verticaux entre classes, classes multiâge) et par de nouvelles formes d'évaluation (renforcement de l'évaluation formative, transformation des livrets destinés aux parents des élèves, introduction de démarches de portfolio, traitement de cas d'élèves en difficulté dans le cadre de dispositifs de suivi collégial, augmentation du nombre d'épreuves cantonales portant sur les objectifs de fin de cycle).

Dès le départ, la rénovation s'est appuyée, d'une part, sur des expériences d'équipes pédagogiques qui fonctionnaient de longue date dans certaines écoles primaires et, d'autre part, sur des études empiriques montrant les limites du redoublement comme réponse aux problèmes de l'échec scolaire (Hutmacher, 1993). Une analyse approfondie des bases conceptuelles de la rénovation et de ses conditions de réalisation, en tant qu'« innovation négociée » entre

divers interlocuteurs, est présentée par Gather Thurler (1998, 2000). Des réflexions sur certaines leçons à tirer des difficultés rencontrées figurent dans Allal (2007b).

Sans faire la description détaillée de la rénovation, on peut relever quelques aspects qui sont pertinents pour comprendre le contexte de notre recherche sur le jugement professionnel en évaluation. Par rapport aux objets d'évaluation, l'enseignant dispose d'un classeur officiel indiquant les objectifs d'apprentissage que les élèves sont censés atteindre dans chaque discipline scolaire. La formulation adoptée est celle d'un « objectif-noyau », qui comporte plusieurs composantes et est assorti d'une série d'objectifs plus particuliers. Dans le cas des mathématiques, par exemple, l'objectif-noyau « résoudre des problèmes de mathématiques » comporte quatre composantes : « s'approprier le problème, traiter le problème, communiquer les résultats, investir et construire des concepts, des outils des notions mathématiques ». Parmi les objectifs plus particuliers de fin d'études primaires, figurent, par exemple, les énoncés suivants : « utiliser des algorithmes de calcul pour additionner, soustraire, multiplier, diviser des nombres entiers naturels et des nombres décimaux » et « reproduire des formes géométriques à l'aide de transformations géométriques ». Les épreuves cantonales en mathématiques, qui servent souvent de modèles aux enseignants pour la construction de leurs propres contrôles écrits, sont composées de deux sortes d'items : des items portant sur l'objectif-noyau (résolution de problèmes) et d'autres portant sur un certain nombre d'objectifs particuliers. Le concept de compétence⁸ n'est pas mis en évidence dans les documents destinés aux enseignants mais, si l'on voulait comparer avec la terminologie québécoise (voir chapitre 1), on pourrait dire que l'évaluation officielle porte en partie sur une compétence générale (résoudre des problèmes) et en partie sur des connaissances particulières.

Pendant la première phase de la rénovation, une grande liberté a été laissée aux écoles pour définir les modalités d'évaluation sommative (forme du livret, types d'appréciations, usage de portfolios) destinées aux parents des élèves. À la suite de cette période d'exploration, la décision a été prise de remplacer les notes chiffrées par des catégories d'appréciation qualitatives, sauf au terme de la 6^e année primaire

8. Sans être explicitement présente dans la conception des objectifs d'apprentissage de l'école primaire, la notion de compétence est l'objet de débats scientifiques nourris dans le contexte universitaire à Genève (voir Dolz et Ollagnier, 1999).

où les notes étaient retenues pour le passage dans l'enseignement secondaire. Cependant, à la rentrée 2005, un nouveau livret a été introduit, réinstaurant les notes chiffrées pour les classes de 3^e à 6^e dans toutes les écoles primaires. Dans la section suivante, nous présentons une description plus détaillée de ce livret, utilisé au moment de notre recherche sur le jugement professionnel.

Les transformations successives du livret scolaire et de l'échelle utilisée pour communiquer les résultats de l'évaluation ont suscité de très vifs débats publics et politiques. Une votation populaire a approuvé, en automne 2006, un nouvel article de loi instaurant, à partir de la 3^e année primaire, « une évaluation continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative ». La traduction en dispositions réglementaires est en cours. La suite de notre exposé se centre sur le cadre institutionnel en vigueur en 6^e primaire en 2005-2006, année pendant laquelle notre recherche a été effectuée.

3. Le cadre officiel de l'évaluation en sixième année primaire

Les huit années de l'école primaire genevoise sont organisées en trois cycles: le cycle élémentaire (enfants de 4 à 8 ans) qui comprend deux années préscolaires et les années 1^{re} et 2^e primaires, le cycle moyen I (9 et 10 ans) comprenant les années 3^e et 4^e primaires, et le cycle moyen II (11 et 12 ans) comprenant les années 5^e et 6^e primaires. Le tableau 1 décrit le cadre officiel de l'évaluation en vigueur pour les classes de 6^e primaire en 2005-2006.

Le livret scolaire est le document officiel dans lequel sont consignées les évaluations sommatives des apprentissages des élèves. Il est transmis aux parents des élèves à la fin de chaque trimestre. Il comprend les notes et appréciations attribuées pour les différentes disciplines scolaires, les appréciations concernant la vie scolaire, des commentaires éventuels rédigés par l'enseignant et, au 3^e trimestre, les résultats aux épreuves cantonales (voir détails dans le tableau 1). Comme l'indique le tableau, les notes chiffrées (notes entières de 1 à 6) correspondent à des catégories d'appréciation qualitatives, définies par le degré d'atteinte des objectifs. Il s'agit donc de notes à référence critériée, situant l'élève par rapport à des objectifs, plutôt que de notes à référence normative comparant les élèves entre eux.

Au terme de la 6^e primaire (fin du cycle moyen II), des décisions sont prises concernant le passage de l'élève à l'école secondaire inférieure, appelée Cycle d'orientation (CO), qui comprend trois années d'études et constitue la dernière étape de la scolarité obligatoire. Les conditions de promotion et d'orientation vers les filières du CO sont indiquées dans le tableau 1.

TABLEAU 1
Cadre officiel de l'évaluation
en sixième année primaire (2005-2006)

Disciplines scolaires évaluées
- français communication (production orale et écrite, lecture et compréhension orale) - français structuration (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) - mathématiques - allemand - environnement (sciences humaines : géographie, histoire et sciences de la nature) - éducation artistique (arts visuels, éducation musicale) - éducation physique
Définition des appréciations et des notes pour les disciplines
Aux trimestres 1 et 2, le libellé est : Dans les activités de la période, par rapport aux objectifs du cycle, la progression de votre enfant montre que les objectifs travaillés sont : atteints avec grande aisance (6), avec aisance (5), sont atteints (4), sont presque atteints (3), ne sont pas atteints (2), ne sont pas du tout atteints (1). Au 3^e trimestre, un bilan certificatif de fin de cycle moyen II est établi. Le libellé est : Les objectifs sont : atteints avec grande aisance (6), avec aisance (5), sont atteints (4), sont presque atteints (3), ne sont pas atteints (2), ne sont pas du tout atteints (1). L'enseignant coche la case correspondant à la note attribuée.
Appréciations de la vie scolaire
Pour chaque trimestre, le libellé est : La progression de votre enfant est : très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante dans chacun des 4 domaines suivants : prise en charge de son travail personnel, relations avec les autres enfants et les adultes, collaboration avec ses camarades, respect des règles de la vie commune. L'enseignant coche la case correspondant à l'appréciation attribuée.

Épreuves cantonales de fin de cycle

Épreuves élaborées par l'institution et passées au mois de mai par tous les élèves de 6^e primaire dans les disciplines suivantes: français communication, français structuration, mathématiques, allemand.

Résultats inscrits dans le livret scolaire sous forme de points: nombre total de points pour l'épreuve, seuil de réussite fixé par l'institution, nombre de points obtenus par l'élève.

Rencontres avec les parents d'élève

En principe trois fois pendant l'année: une réunion collective au 1^{er} trimestre, un entretien individuel au 2^e trimestre, une troisième rencontre au choix (entretien, permanence, etc.)

Conditions de promotion et d'orientation au Cycle d'orientation (CO)

Pour être admis au CO, l'élève doit avoir atteint (note 4) ou presque atteint (note 3) les objectifs d'apprentissage dans trois disciplines: français communication, français structuration, mathématiques.

Les élèves admis sont inscrits dans l'un des trois regroupements suivants:

- A pour les élèves ayant obtenu des notes au moins égales à 4;
- B pour les élèves avec l'une des notes au moins égale à 4 et les deux autres au moins égales à 3;
- C pour les élèves avec des notes inférieures à 4, mais au moins égales à 3 dans les trois disciplines d'admission.

D'autres mesures sont prévues pour les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs de fin de cycle moyen II (note 2) dans l'une ou plusieurs des trois disciplines d'admission.

Des démarches de dérogation sont aussi prévues.

Sont pris en compte en plus des notes attribuées par l'enseignant primaire: les résultats aux épreuves cantonales et aux tests standardisés de raisonnement passés par le CO.

Pour un élève non admis au CO (une ou plusieurs notes inférieures à 3 dans les disciplines de passage), la décision peut être prise de prolonger sa scolarité pendant une année supplémentaire dans le cycle moyen II de l'école primaire ou de l'orienter vers l'enseignement spécialisé (Écoles de formation préprofessionnelle).

L'enjeu principal, pour la plupart des enfants et leurs parents, est de savoir si l'élève obtiendra, au bilan certificatif final, des notes de 4 (objectifs atteints) dans les disciplines de passage, ce qui lui permettra d'entrer dans le regroupement A (filière dite prégymnasiale conduisant à la possibilité d'accès aux études gymnasiales⁹ à 16 ans).

9. Cette expression désigne les quatre années de l'enseignement secondaire supérieur préparant aux examens des certificats de maturité (équivalents du baccalauréat en France) donnant accès aux universités suisses.

Si l'élève n'a pas des notes de 4 dans ces disciplines, il est en principe orienté vers les autres regroupements du CO. C'est en raison de cet enjeu, et de son impact sur l'avenir scolaire de l'enfant, que nous avons choisi d'étudier plus particulièrement comment l'enseignement exerce son jugement professionnel lorsqu'il hésite, pour certains élèves, entre l'attribution de la note 4 ou de la note 3. La décision définitive d'orientation est prise par les responsables du CO, au vu du livret de l'élève et en tenant compte d'autres éléments jugés pertinents, mais les notes attribuées par l'enseignant primaire constituent le fondement principal de la décision. Pour un élève ayant une ou plusieurs notes inférieures à 3 dans les disciplines de passage, la décision peut être prise de prolonger sa scolarité pendant une année supplémentaire dans le cycle moyen II de l'école primaire ou de l'orienter vers l'enseignement spécialisé.

Les directives¹⁰ fournies au corps enseignant à la rentrée 2005 précisent que les notes inscrites dans le livret ne font pas l'objet de moyennes. Les décisions de promotion et d'orientation en fin d'année dépendent donc du profil des notes dans le bilan certificatif de fin d'année. Les directives indiquent que les enseignants peuvent rédiger des commentaires qui accompagnent les notes dans le livret et qu'ils doivent rencontrer les parents d'élève trois fois pendant l'année, lors de réunions collectives et d'au moins un entretien individuel. Par ailleurs, l'enseignant doit constituer pour chaque élève un dossier d'évaluation (éventuellement sous forme de portfolio¹¹) montrant les principaux travaux sur lesquels se fondent les notes inscrites dans le livret. Le jugement professionnel de l'enseignant s'exprime donc sous plusieurs formes : notes chiffrées, commentaires écrits, documentation complémentaire (dossier, portfolio), échanges de vive voix avec les parents des élèves.

Dans les textes officiels de l'enseignement primaire, les références au jugement professionnel de l'enseignant sont beaucoup moins nombreuses que dans les textes du ministère de l'Éducation du Québec (voir chapitre 1). Elles reflètent néanmoins une vision large du rôle du jugement professionnel en cohérence globale avec plusieurs éléments

10. Les documents principaux sont la circulaire « Rentrée 2005 » et l'« Aide-mémoire concernant le livret scolaire des cycles élémentaire et moyens » diffusés par la Direction de l'enseignement primaire, août 2005.

11. La signification donnée aux termes « dossier d'évaluation » et « portfolio » est présentée au chapitre 8.

du cadre conceptuel développé dans ce livre. Ainsi, dans un document de la Direction de l'enseignement primaire (2005), il est précisé que « le jugement professionnel intervient dans tous les actes d'enseignement [...] et dans divers aspects de l'évaluation de l'apprentissage » (p. 6). Certaines de ses conditions d'application concernent l'ensemble des démarches de l'enseignement, à savoir : « une éthique professionnelle axée principalement sur le postulat d'éducabilité et le souci de ne pas porter préjudice à l'élève », « une pratique professionnelle prenant appui sur un répertoire de connaissances et d'expériences permettant une prise de décision éclairée » (p. 7). D'autres conditions d'application sont plus particulières à l'évaluation, notamment « une évaluation critériée » en rapport avec les objectifs d'apprentissage de l'école primaire, « une instrumentation adaptée pour rassembler et confronter plusieurs sources d'information » et « une prise en compte des éclairages apportés par les différents professionnels chargés de la formation de l'élève » (p. 7).

4. L'échantillon des enseignants

Nos entretiens de recherche ont été réalisés auprès de dix enseignants titulaires à temps complet d'une classe de 6^e primaire ou d'une classe à double degré 5^e/6^e. Le choix des enseignants s'est fait en fonction des critères suivants :

- avoir plus de trois ans d'expérience à la tête d'une classe et être au bénéfice d'une nomination ;
- avoir suivi une formation en évaluation pendant sa formation initiale à l'université et/ou dans la formation continue professionnelle assurée par le Centre de formation de l'enseignement primaire ;
- avoir au moins un an d'expérience avec une version antérieure du livret scolaire, introduit par la rénovation, qui comportait des notes chiffrées seulement à la fin du cycle moyen II.

Par ce dernier critère, nous cherchions à interroger des enseignants qui avaient l'expérience d'une évaluation sommative sous forme d'appréciations qualitatives, afin de voir comment la nouvelle exigence des notes trimestrielles chiffrées avait été intégrée dans la formulation de leur jugement professionnel. En raison de ce critère,

l'échantillon ne comprend pas d'enseignants (qu'on peut estimer à environ la moitié des titulaires des degrés 3 à 6) qui ont toujours utilisé un livret comportant des notes chiffrées à chaque trimestre.

TABEAU 2
Échantillon des enseignants participant à l'étude

Population des écoles	Enseignants (prénoms fictifs)	Nombre d'années d'enseignement	Type de formation professionnelle
Pourcentages de non-Suisses et de familles avec NSP* modeste plus grands que celui du canton	Alice	29	EPEP***
	Christian	6	Université
	Laure	13	EPEP
	Pietro	20	EPEP
	Violette	24	EPEP
Pourcentages de non-Suisses et de familles avec NSP modeste plus petits que celui du canton**	Conrad	19	EPEP
	Karine	6	Université
	Marina	15	EPEP
	Natacha	24	EPEP
	Paul	40	EPEP

* NSP: niveau socioprofessionnel du chef de la famille de l'élève.

** Dans l'école de Paul, le pourcentage de non-Suisses est plus grand que celui du canton, mais il s'agit en large partie de fonctionnaires internationaux ayant un NSP relativement élevé.

*** Études pédagogiques de l'enseignement primaire.

Le tableau 2 répertorie les caractéristiques de l'échantillon des enseignants. La moitié d'entre eux travaillaient dans des quartiers relativement défavorisés dans le contexte genevois, c'est-à-dire des quartiers où le pourcentage des familles non suisses et celui des familles ayant un niveau socioprofessionnel (NSP) modeste ou faible sont plus élevés que dans l'ensemble du canton¹². L'autre moitié des enseignants travaillaient dans des quartiers au profil inverse, à savoir avec des pourcentages de familles non suisses et de niveau

12. Les statistiques sur la nationalité et le niveau socioprofessionnel des familles proviennent de l'annuaire du Service de la recherche en éducation du canton de Genève.

socioprofessionnel modeste plus bas que les pourcentages cantonaux. On peut donc considérer que, malgré la taille limitée de l'échantillon, les différentes populations d'élèves présentes dans l'école genevoise sont prises en compte. À l'intérieur de chaque partie de l'échantillon, la composition est similaire: il y a un enseignant assez jeune (six ans d'expérience), formé récemment à l'université (licence en sciences de l'éducation, mention enseignement) et quatre enseignants ayant une longue expérience (13 à 40 ans) et titulaires d'un brevet obtenu dans l'institution (Études pédagogiques de l'enseignement primaire), laquelle assurait la formation avant la création du programme universitaire. Les prénoms des enseignants, comme ceux des enfants mentionnés plus loin, sont fictifs.

5. La collecte de données par entretiens

Nous avons rencontré chaque enseignant dans son école à deux moments en 2006: en mars, à la fin du 2^e trimestre, et en juin, à la fin du 3^e trimestre et du cursus scolaire primaire des élèves. Nous avons demandé aux enseignants de réunir, pour l'entretien, les informations dont ils avaient tenu compte pour remplir les livrets scolaires de deux élèves. Cette centration sur deux cas d'élèves avait pour but de permettre la collecte de données précises exemplifiant le discours tenu par l'enseignant. L'enseignant devait choisir deux élèves pour lesquels il avait hésité, lors de l'attribution des notes dans le livret, entre la note 4 (objectifs atteints) et la note 3 (objectifs presque atteints). C'est en effet dans ces cas particulièrement problématiques que le jugement professionnel de l'enseignant, objet de cette étude, devrait se manifester plus nettement. De plus, nous leur avons demandé de choisir des cas d'élèves dans deux disciplines différentes:

- en mathématiques, discipline de passage intervenant dans les décisions de promotion et d'orientation;
- en environnement, discipline qui n'est pas prise en considération pour les décisions de promotion et d'orientation, mais qui a la particularité d'être constituée de trois branches (géographie, histoire et sciences de la nature) qui doivent faire l'objet d'une seule note dans le livret.

5.1. Le plan des entretiens

Le canevas d'entretien¹³ est similaire pour les deux disciplines (mathématiques, environnement) et pour les deux moments de prise de données, sauf l'adjonction en juin d'une série de questions concernant l'orientation. Il comporte quatre rubriques principales :

- les sources d'information intervenant dans l'attribution des notes de 2^e trimestre et de fin de cycle (par exemple, des contrôles écrits, des travaux de recherche, des fiches d'exercices, des observations faites pendant des activités d'apprentissage, des devoirs à domicile), ainsi que la forme des traces qui figurent sur les copies des élèves et de celles qui sont répertoriées et conservées par l'enseignant ;
- la démarche suivie pour combiner ces informations et décider de la note à inscrire dans le livret scolaire de l'élève ;
- les modalités de communication qui accompagnent les notes inscrites dans le livret (discussions avec la classe, entretiens avec l'élève et ses parents, commentaires rédigés dans le livret, dossiers d'évaluation ou portfolio communiqués aux parents) ;
- les démarches conduisant aux décisions de promotion et d'orientation en fin d'année scolaire.

Pour toutes ces rubriques du canevas d'entretien, nous avons demandé des justifications et des explications afin de mieux cerner le rôle du jugement professionnel dans les pratiques et les conceptions de l'enseignant en matière d'évaluation. Nous avons aussi posé un certain nombre de questions plus générales, sur l'évolution des pratiques de l'enseignant notamment.

5.2. Les questions d'entretien

Le canevas d'entretien comportait essentiellement des questions ouvertes, d'un niveau suffisamment général pour que l'enseignant puisse décrire son fonctionnement en matière d'évaluation sans trop de contraintes, parler le plus spontanément possible sans trop tenter de décoder les attentes du chercheur et mettre à plat ses pratiques et ses raisonnements. Des questions de relance et d'approfondissement

13. Une copie du canevas d'entretien peut être obtenue auprès de Linda Allal (<linda.allal@pse.unige.ch>).

nous ont permis d'affiner la compréhension des pratiques de l'enseignant, les justifications ou explications de ses choix, et de recentrer l'entretien, si nécessaire, sur les données recherchées. De plus, en fin d'entretien, plusieurs questions ont sollicité une prise de distance de la part de l'enseignant et une certaine réflexion métacognitive sur le degré d'adéquation des procédures utilisées et sur les valeurs véhiculées par celles-ci. La formulation des questions est restée proche des éléments du discours courant des enseignants sans l'emploi direct de l'expression «jugement professionnel».

Pour exemplifier l'enchaînement des questions dans le canevas d'entretien, voici la formulation des questions pour la rubrique «décision de la mise de note».

- *Question ouverte*: Comment avez-vous tiré parti des différentes sources d'information pour attribuer cette note à cet élève?
- *Questions de relance, d'approfondissement*:
 - Comment avez-vous tranché?
 - Avez-vous fait une moyenne ou un autre calcul pour combiner les informations?
 - Si vous n'avez fait aucun calcul, comment avez-vous fait?
 - Quel rôle a joué votre opinion personnelle de l'élève pour mettre cette note?
 - Quel rôle ont joué l'implication des parents, la connaissance du contexte de l'élève?
 - Quels facteurs vous auraient amené à choisir l'autre note?
- *Questions portant sur des justifications*: Qu'est-ce qui vous a amené à adopter cette manière de faire (relances: choix collégiaux, références officielles, valeurs personnelles et stratégies pédagogiques)?

5.3. Les étapes de la collecte des données

À la suite d'une première formulation du canevas d'entretien, un essai pilote avec un enseignant répondant aux critères retenus a été effectué, enregistré et retranscrit à des fins de discussion en équipe de recherche et de révision du canevas. Ces révisions ont surtout touché la formulation de certaines questions et l'affinement des relances. La Direction de l'enseignement primaire genevois a accordé une demi-journée de décharge aux enseignants acceptant de participer à cette

recherche. Dix enseignants ont été sollicités et chaque entretien a eu lieu dans la classe du titulaire afin que ce dernier ait à portée de main les documents illustrant ses propos. Plusieurs documents apportés par l'enseignant ont été photocopiés, principalement des copies de contrôles écrits, des répertoires de résultats d'évaluation tenus par l'enseignant et des livrets scolaires des élèves choisis. Les vingt entretiens ont ensuite été retranscrits selon un modèle identique de présentation.

6. Le dépouillement des données

Nous avons adopté une approche qualitative pour le dépouillement des données récoltées auprès des enseignants. Cette approche a visé la condensation et la catégorisation des informations provenant des entretiens et des documents photocopiés (pages des livrets, exemples de contrôles écrits, etc.). Pour cela, nous avons créé une série de « formats » de dépouillement (suivant la démarche proposée par Huberman et Miles, 1991) que nous avons utilisés pour traiter les données fournies par chaque enseignant.

Le dépouillement s'est déroulé en plusieurs étapes. Nous avons effectué la transcription des entretiens et nous avons appliqué un système de codage permettant de repérer et de regrouper les informations portant sur un même objet. Ainsi, par exemple, le code MS (Mathématiques – Sources) a permis d'identifier tous les énoncés portant sur les sources d'information prises en compte pour l'attribution de la note de mathématiques, tant au début de l'entretien où la question était explicitement posée que par la suite lorsque des informations sur les sources ressortaient dans la réponse à une autre question. La phase de codage a aussi comporté une catégorisation des justifications que les enseignants ont données de leurs démarches d'évaluation. Nous avons effectué une catégorisation dite « mixte » (L'Écuyer, 1987) combinant des catégories déterminées préalablement par notre cadre conceptuel et des catégories qui ont émergé lors du dépouillement. Nos catégories initiales se situaient à trois niveaux :

- les références officielles au plan de l'institution (plan d'études, directives et documents provenant de la Direction de l'enseignement primaire, formations continues, interventions de l'inspecteur);

- les choix collégiaux et les manifestations d'une culture d'établissement en matière d'évaluation (concertations avec des collègues, options prises par l'école ou par une équipe au sein de l'école);
- les prises de position individuelles fondées sur des stratégies pédagogiques (prise en compte de la progression de l'élève, transmission d'un message d'encouragement ou d'avertissement) et/ou sur des valeurs personnelles (importance accordée à l'effort, à la transparence, à l'équité).

Se sont ajoutées trois catégories supplémentaires faisant référence aux principes de conception de l'évaluation (par exemple, pondérer les items en fonction de l'importance des objectifs), aux contraintes propres au contexte d'enseignement (par exemple, temps alloué à une branche) et à la qualité du soutien familial dont bénéficie l'élève (par exemple, supervision des devoirs, encadrement du comportement, encouragement à faire des études).

À partir des transcriptions codées, nous avons relevé les informations les plus pertinentes et les avons enregistrées, en termes condensés, dans cinq formats de dépouillement portant sur les objets suivants.

- Format 1 : Attribution des notes en mathématiques et en environnement (sources, combinatoire, justifications); adaptations selon l'élève.
- Format 2: Caractéristiques des traces pour les élèves et pour l'enseignant.
- Format 3: Communication en accompagnement des notes.
- Format 4: Décisions d'orientation et de promotion.
- Format 5: Recueil de citations reflétant le jugement professionnel de l'enseignant.

Les cinq formats de dépouillement établis pour un enseignant s'accompagnent d'un « résumé » décrivant les aspects marquants de son jugement professionnel ainsi qu'une série d'indications factuelles sur la carrière de l'enseignant et sur les cursus scolaires des élèves.

TABLEAU 3
Extraits des formats de dépouillement
pour une enseignante (Alice)

Extrait – Format 1	Extrait – Format 3
Mathématiques: Décision de mise de note ALICE (Khalil – note 3) Mars – a hésité entre 3 et 4; a regardé les 3 contrôles pour arriver à une idée de la note (« presque une moyenne » – mais pas de calcul); les résultats « en dents de scie » aux différents contrôles (16/20, 5/15, 24/36) et aux différentes parties des contrôles (16/18, 8/18 au contrôle 3) la font hésiter; – prise en compte de ses relevés, de ses observations en classe et de sa connaissance du cursus de l'élève et du contexte familial; – message à faire passer: note de 3 pour « le pousser à se mobiliser plus » (message souligné aussi dans le commentaire dans le livret).	Échange avec la classe au sujet du livret ALICE Elle prend un petit moment avec chaque enfant pour expliquer ce qui est dans le livret le concernant. Discussion en conseil de classe de la question de l'équité en matière d'évaluation: « La maîtresse a-t-elle des chouchous? »

L'extrait présenté au tableau 3 énonce les types d'informations enregistrées dans les formats de dépouillement. L'extrait du Format 1 concerne la décision d'attribution de la note de mathématiques qu'Alice a prise au mois de mars pour l'élève Khalil: la note 3. Les informations résument l'essentiel de la démarche d'Alice et comprennent quelques citations entre guillemets de ses paroles pendant l'entretien. L'extrait du Format 3 concerne des échanges avec la classe au sujet du livret. La démarche d'Alice est résumée: elle prend un petit moment avec chaque élève pour expliquer les indications qui figurent dans son livret. Une deuxième information, révélatrice des valeurs d'Alice, est mentionnée dans cette rubrique, à savoir la discussion qu'elle a suscitée en déposant un billet pour le conseil de classe¹⁴ sur lequel on pouvait lire la question « La maîtresse a-t-elle des chouchous? » Pour donner suite à un incident où un enfant a accusé un autre d'être le « chouchou » de l'enseignante, Alice a estimé important de discuter avec toute la classe de la question d'équité en matière d'évaluation.

14. Le conseil de classe est une assemblée périodique de tous les élèves de la classe pour discuter de questions touchant la gestion de la vie de classe (règles de vie en commun, conflits, entre autres). Chaque membre de la classe peut déposer un billet avec une question à discuter.

Il faut souligner que les démarches de dépouillement des données ont été effectuées en collaboration par les membres de notre équipe de recherche. Plusieurs essais de dépouillement et discussions ont été nécessaires pour aboutir aux formats définitifs. Lorsque le dépouillement de tout le matériel pour un enseignant a été achevé par un membre de l'équipe (en général la personne qui a effectué l'entretien), un deuxième membre de l'équipe en a fait une « lecture de validation ». La personne responsable de la lecture de validation devait insérer ses questions ou remarques éventuelles dans les fichiers des formats de dépouillement. Les fichiers ainsi annotés étaient ensuite restitués à celle qui avait fait le dépouillement, qui apportait alors les rectifications ou compléments d'informations nécessaires. La lecture de validation nous a aussi permis de contrôler la cohérence interne du dépouillement (relever une éventuelle contradiction entre différentes parties du dépouillement) et a contribué à l'amélioration de la qualité des informations.

En outre, tous les membres de l'équipe ont lu et discuté de l'ensemble des dépouillements avant la mise au net définitive de ceux-ci. Cette manière de procéder a renforcé la cohérence interne du corpus avant le passage aux analyses thématiques. Elle a aussi assuré que les personnes effectuant telle ou telle analyse thématique partielle aient une vue d'ensemble de la totalité du corpus, ce qui est très important pour la validité des interprétations dans une analyse qualitative.

Conclusion

Ce chapitre a présenté la construction de la recherche conduite à Genève sur le jugement professionnel dans les pratiques d'évaluation en 6^e primaire. Il a exposé le cadre conceptuel de l'étude, le contexte institutionnel et les démarches de recherche suivies. Les résultats de la recherche sont présentés dans les trois chapitres suivants qui portent sur les processus du jugement professionnel dans les pratiques touchant : l'attribution des notes inscrites dans le livret de l'élève ; l'adaptation de l'évaluation selon la situation de l'élève et les modalités de communication qui accompagnent les notes ; et les décisions relatives à l'orientation et à la promotion de l'élève. Chaque chapitre décrit les méthodes d'analyse appliquées aux formats de dépouillement des dix enseignants. Par ces analyses, nous relevons les caractéristiques principales et les variations des pratiques des enseignants afin de dégager les modes de fonctionnement de leur jugement professionnel en matière d'évaluation sommative et pronostique. Chaque analyse est basée principalement sur les informations contenues dans un ou deux formats de dépouillement, mais a été complétée par des éléments extraits d'autres formats, voire par des retours aux transcriptions des entretiens. Ainsi, notre analyse est conduite dans une perspective interprétative qui intègre les éclairages apportés par l'ensemble du corpus recueilli. Le dernier chapitre de la partie 2 du livre présente les principales conclusions et les implications de la recherche que nous avons menée auprès des enseignants genevois du primaire.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1988). « Quantitative and qualitative components of teachers' evaluation strategies », *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 41-51.
- ALLAL, L. (2007a). « Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? », dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-56.
- ALLAL, L. (2007b). « Réflexions transatlantiques sur les réformes scolaires », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 199-206.
- ALLAL, L. et E. WEGMULLER (2004). « Finalités et fonctions de l'évaluation », *Éducateur*, numéro spécial, p. 4-7.

- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2005). *Aide-mémoire concernant le livret scolaire des cycles élémentaire et moyens*, circulaire n° 2.6, 29 août, Genève.
- DOLZ, J. et E. OLLAGNIER (dir.) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- ENDSLEY, M.R. (1995). « Toward a theory of situation awareness in dynamic systems », *Human Factors*, 37, p. 32-64.
- GATHER THURLER, M. (1998). « Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives », dans F. Cros (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP/IUFM, p. 229-258.
- GATHER THURLER, M. (2000). « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue française de pédagogie*, 130, p. 29-42.
- HADJI, C. (1997). « Pour une éthique de l'agir évaluationnel », *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), p. 7-26.
- HAMELINE, D. (1997). « Faire et dire ce qui convient », *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), p. 27-40.
- HUBERMAN, M. et M. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- JEANNET, C et B. RIEDWEG (2003). « Les nouvelles réalités liées au changement de livret scolaire à l'école primaire genevoise », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 15/16, p. 511-519.
- KLEIN, G. (1997). « An overview of naturalistic decision making applications », dans C.S. Zsomboc et G. Klein (dir.), *Naturalistic Decision Making*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- LAFORTUNE, L. (2006). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*, Fascicule 3, Document inédit, MELS-UQTR. En ligne. <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, sous la rubrique « Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise ». Consulté le 27 juin 2007.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- LAVEAULT, D. (2005). « Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer? », *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), p. 93-114.
- L'ÉCUYER, R. (1987). « L'analyse de contenu : notion et étapes », dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.

- MOTTIER LOPEZ, L. (2006). « L'évaluation située des apprentissages: le rôle fondamental de la médiation sociale », dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*, Paris, L'Harmattan, p. 82-89.
- PERRÉARD VITÉ, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique: études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- SER – Syndicat des enseignant(e)s romand(e)s (2003). *Code de déontologie*. En ligne. <www.le-ser.ch/ser/docu/code_deonto.html>. Consulté le 17 juillet 2007.
- SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (2006). *EVALEPCOPO – Pratiques d'évaluation: ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- WENGER, E. (1998). *Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press.



Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes

Lucie Mottier Lopez

Université de Genève

lucie.mottier@pse.unige.ch

Filippo Cattafi

Centre de formation de l'enseignement primaire

filippo.cattafi@edu.ge.ch

Dans ce chapitre, nous dégagons les quelques caractéristiques marquantes du jugement professionnel des enseignants de 6^e année primaire lorsqu'ils décident des notes à inscrire dans le livret scolaire au 2^e trimestre (mars) et au 3^e trimestre (juin). Les pratiques que nous y étudions concernent principalement la fonction sommative de la note, avec quelques éléments de la fonction pronostique qui seront repris dans le chapitre 9. Dans la première partie du chapitre, nous exposons quelques principes méthodologiques propres à notre objet d'étude. La deuxième partie est essentiellement descriptive : comment les enseignants disent-ils procéder pour attribuer la note dans le livret scolaire, d'abord en mathématiques puis, par comparaison, en environnement ? Nous décrivons différents profils de pratique. Dans la partie suivante, nous présentons les justifications qui apparaissent particulièrement prégnantes dans le discours des enseignants lorsqu'ils s'expriment sur leurs pratiques d'évaluation sommative et pronostique. Enfin, nous concluons par quelques commentaires de synthèse.

1. Méthode d'analyse

Afin de dégager les caractéristiques principales du jugement professionnel des enseignants lorsqu'ils décident de la note, nous avons élaboré un tableau qualitatif de synthèse relevant les éléments clés des pratiques des dix enseignants notées dans les formats de dépouillement (voir chapitre 6). Le but est d'appréhender la logique de construction et de décision de la note figurant dans le livret scolaire telle qu'elle apparaît dans le discours de l'enseignant et dans les traces écrites de son évaluation. Pour ce faire, nous sommes partis des sources utilisées par l'enseignant pour décider de la note et de la façon dont il évalue les informations provenant de chaque source. Nous avons ensuite examiné les systèmes de traces que l'enseignant produit pour communiquer ses appréciations aux élèves au cours du trimestre, puis pour consigner les informations à son propre usage (dans un registre, une feuille récapitulative, etc.) en vue de la mise de note. Nous avons finalement analysé la façon dont l'enseignant « combine » les différentes sources retenues : soit dans une logique arithmétique de moyennes des résultats partiels des évaluations ponctuelles, soit dans une logique d'interprétation qualitative de la situation de l'élève. Dans chaque cas de figure, nous avons observé dans quelle mesure les enseignants effectuent des pondérations et des ajustements fondés

sur des sources d'information plus individualisées. Rappelons que le chapitre 8 porte plus précisément sur les situations particulières d'élèves dans lesquelles ces ajustements se réalisent.

2. Les caractéristiques du jugement professionnel des enseignants lorsqu'ils décident de la note en mathématiques

Les principes décrits plus haut nous permettent de dégager les traits caractéristiques du jugement professionnel des enseignants de notre recherche quant au processus de construction et de décision de la note attribuée en fin de trimestre et de cycle. Trois axes sont présentés ci-dessous : les types d'informations utilisées pour décider de la note de mathématiques (les sources), la « combinatoire » entre les différentes sources et le bilan certificatif de fin de cycle.

2.1. Les sources utilisées pour décider de la note en mathématiques

Tous les enseignants interviewés disent effectuer des contrôles écrits¹, de façon plus ou moins fréquente (de deux à six contrôles par trimestre), parfois assortis de « petits tests » de calcul mental (oral ou écrit), par exemple. Un « en-tête » imprimé au début du contrôle écrit communique à l'élève les résultats obtenus, conformément aux directives institutionnelles et aux actions de formation en évaluation destinées au corps enseignant. Le but principal de l'en-tête est de rendre explicites les objectifs évalués et les modes d'appréciation utilisés. Sept enseignants sur dix utilisent des points pour évaluer les réponses des élèves. L'en-tête indique les objectifs du contrôle écrit, le seuil de réussite par objectif² et le nombre de points obtenus. Un barème est parfois communiqué. La figure 1 présente un exemple d'en-tête avec une cotation en points.

-
1. Les enseignants utilisent plusieurs expressions – évaluations écrites, activités bilan, tests, contrôles – que nous désignons par le terme « contrôle écrit », c'est-à-dire un instrument d'évaluation composé d'items écrits (questions, consignes, problèmes, etc.) auxquels l'élève doit répondre par écrit.
 2. C'est-à-dire l'attente minimale fixée par l'enseignant pour considérer que l'objectif est atteint.

FIGURE 1
En-tête avec cotation en points

Évaluation de mathématiques : Nombres rationnels et opérations			
Objectifs	Exercices n°	Seuil de réussite	Nombre de points obtenus
• Effectuer des opérations	1 à 3	6 / 9	 / 9
• Utiliser les propriétés des opérations	4 et 5	3 / 5	 / 5
• Situer des nombres sur une droite graduée	6	3 / 4	 / 4
• Résoudre des problèmes	7 à 9	5 / 8	 / 8
total		17 / 26	 / 26 ☐ atteint ☐ à reprendre
Remarques, conseils, régulations:			

Au dessous : le contrôle écrit.

Certains enseignants traduisent les informations chiffrées en catégories d'appréciation. Par exemple : « atteint, en voie d'acquisition, non atteint » ; « atteint, à reprendre ». Des commentaires et des conseils de régulation sont souvent formulés en complément. Trois enseignants choisissent, quant à eux, d'utiliser uniquement des catégories d'appréciation sans signes apparents de quantification.

Il ressort que tous les enseignants de notre recherche procèdent à des évaluations à référence critériée ; les objectifs sont définis dans les en-têtes des contrôles écrits et sont ainsi communiqués aux élèves et à leurs parents lorsque ceux-ci reçoivent les contrôles pour signature, par exemple. Aucun enseignant ne communique les résultats de son appréciation uniquement par le moyen de commentaires écrits ; tous choisissent un système qui permet une communication synthétique sous forme de points ou de catégories d'appréciation par objectif.

En plus des évaluations formelles et ponctuelles, tous les enseignants affirment puiser dans d'autres sources d'information pour décider de la note du livret scolaire : observation de l'activité de

l'élève en classe, de sa participation, de son investissement. Plusieurs enseignants sont attentifs à certaines activités en particulier, moins présentes dans les contrôles écrits, telles des résolutions de problèmes et des activités en groupe appelées « énigmes » ou « défis ». Des informations sont aussi recueillies sur des plans ou des contrats de travail de l'élève, dans le portfolio ou le dossier d'évaluation réunissant des copies de ses travaux. Certains enseignants disent prendre en compte les devoirs à domicile. Plusieurs sont soucieux de considérer également la progression de l'enfant. En cas d'hésitation entre la note 4 (objectifs atteints) et la note 3 (objectifs presque atteints), des informations complémentaires peuvent encore être recueillies, notamment auprès d'autres personnes comme le chapitre 8 le présente en détail. Retenons déjà ici que, d'une façon générale, les sources invoquées par les enseignants pour décider de la note sont plutôt variées. Dès lors, comment les enseignants combinent-ils les informations provenant de ces différentes sources afin de décider de la note trimestrielle et du bilan de fin de cycle ?

2.2. La combinaison des différentes sources en mathématiques

À partir de notre analyse, quatre profils de pratique émergent. Ils portent, comme nous l'avons dit plus haut, sur le processus de construction de la note, des sources initiales à la décision d'attribution de la note. Le tableau 1 présente une synthèse de ces profils. L'« appréciation quantitative » renvoie à la formulation des appréciations en chiffres (totaux de points et pourcentages principalement), et l'« appréciation qualitative » à l'expression des appréciations en catégories verbales ou à l'aide d'autres symboles (couleurs, lettres, idéogrammes)³.

Les trois premiers profils se caractérisent par le fait que les contrôles écrits (et petits tests) représentent le « noyau dur » de la note inscrite dans le livret scolaire. Les autres sources, pouvant être perçues comme des sources secondaires, servent essentiellement à ajuster la première estimation de la note globale fondée sur les évaluations formelles. Il y a une vingtaine d'années, ce constat avait également été formulé dans la recherche d'Allal (1988) sur des pratiques

3. Voir chapitre 6, note 7, pour des précisions sur les termes « quantitatif » et « qualitatif » dans les pratiques d'évaluation étudiées à Genève.

TABLEAU 1
De l'appréciation des sources
à la décision de la note en mathématiques

Profil	Nature des sources et leur appréciation		Combinatoire des sources pour décider de la note du livret scolaire
Profil 1 Paul	APPRÉCIATION QUANTITATIVE Évaluations formelles (contrôles écrits). Résultats sous forme de profil critérié ou résultat global.	Autres sources (relevés de tâches, de devoirs, de recherches, etc., observations, connaissance du cursus et autres facteurs) pour des AJUSTEMENTS QUALITATIFS – pour certains élèves en cas de doute, – pour tous les élèves.	ESSENTIELLEMENT QUANTITATIVE Moyenne arithmétique des évaluations formelles, puis pondération avec d'autres sources.
Profil 2 Alice Christian Karine Marina Natacha Violette			ESSENTIELLEMENT QUALITATIVE À partir des évaluations formelles, estimation de la note, puis ajustements qualitatifs avec d'autres sources.
Profil 3 Conrad Laure	APPRÉCIATION QUALITATIVE Évaluations formelles (contrôles écrits). Résultats sous forme de profil critérié ou résultat global.		
Profil 4 Pietro	APPRÉCIATION QUALITATIVE Évaluations formelles et autres sources qui ont le même statut que les évaluations formelles.		À PARTIR D'UNE REPRÉSENTATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE Interprétation qualitative de la situation de l'élève, objectivée par les différentes sources.

d'évaluation sommative dans le canton de Genève. Pour les trois premiers profils, on peut distinguer trois étapes principales dans la construction de la note globale: 1) des évaluations ponctuelles au moyen de contrôles écrits (avec des appréciations quantitatives – points – ou uniquement qualitatives), 2) l'appréciation de l'ensemble des résultats aux contrôles écrits (usage d'un algorithme mathématique, notamment le calcul d'une moyenne, ou appréciation sans recours à un algorithme) et 3) l'ajustement de l'appréciation par des informations issues des sources secondaires (pour certains élèves ou pour tous les élèves systématiquement). Quant au quatrième profil, il rompt avec la logique des « contrôles écrits » dans la mesure où l'observation des activités en classe et autres informations ne sont pas considérées comme des sources pour ajuster la note, mais servent, au même titre que les évaluations formelles, à objectiver la représentation que l'enseignant se fait d'abord de l'élève. Dans l'exemple que nous rapporterons ci-dessous, l'ensemble du processus se caractérise par des appréciations qualitatives et interprétatives de la situation de l'élève, lesquelles forment une représentation globale que l'enseignant étaye par la recherche d'indicateurs concrets. Dans les sections suivantes, nous exposons ces différents profils et présentons le portrait de quelques enseignants représentatifs.

2.2.1. Une logique principalement quantitative avec ajustements qualitatifs

Le premier profil représente les enseignants qui choisissent une logique essentiellement quantitative: les contrôles écrits comportent des cotations en points, des définitions en points de barèmes et de seuils de réussite par objectif; la note est établie à l'aide d'une moyenne arithmétique essentiellement. Dans notre échantillon, Paul, qui a quarante années d'expérience professionnelle, est le seul qui a clairement ce profil. Voyons comment son jugement professionnel se manifeste dans sa procédure. On note qu'il privilégie des contrôles relativement fréquents (six, dont un qui est le cumul de cinq courtes récitations), préparés avec ses collègues de 5^e et de 6^e année. Leur contenu, forme, objectifs, cotation, barème, seuil de réussite résultent donc de choix collégiaux. Un en-tête pour chaque contrôle formalise ces choix. Il est destiné à l'élève et aux parents: *Comme ça on a les mêmes exigences dans nos classes, face aux parents c'est un plus, [...] les parents sont ravis*. Ces en-têtes, très élaborés, communiquent un profil critérié.

Ils signalent aussi s'il y a eu des « relances » de la part de l'enseignant pendant le contrôle écrit; ils incitent les élèves à s'autoévaluer. Paul choisit de ne pas consigner dans un registre le détail des appréciations communiquées dans les en-têtes. De fait, il transforme les résultats critériés de chaque contrôle en une seule appréciation globale qui correspond aux catégories du livret scolaire (AGA = *atteint avec grande aisance*, AA = *atteint avec aisance*, A = *atteint*, etc.). Ensuite, pour décider de la note trimestrielle, il transforme mentalement les codes en notes (AGA = 6, AA = 5, A = 4, etc.). Puis il dit effectuer une moyenne au dixième – *J'aime bien la précision*, argumente-t-il – mais sans la rendre visible dans son registre ni aucun autre document particulier. Ce n'est qu'une fois qu'il a calculé la moyenne que Paul s'appuie sur des éléments qualitatifs pour décider de la note finale (entière). Il cite les devoirs, le travail et la participation en classe : *J'ai toujours trouvé que l'ancien système était injuste [arrondissement mécanique à la note entière] parce que l'élève qui avait 4,5 on lui mettait automatiquement 5 donc il gagne 5 dixièmes et celui qui a 4,4, il perd 4 dixièmes [...] maintenant on peut moduler et ne pas s'en tenir à la seule moyenne*. Paul se dit très à l'aise avec sa façon de faire dans la mesure où la moyenne n'est qu'une première estimation et qu'il procède à des ajustements non mécaniques pour décider finalement de la note du livret scolaire. Dans le cas d'élèves en difficulté ou pour lesquels il hésite entre les notes 4 ou 3, il prend en compte des informations complémentaires : l'effort de l'élève, sa progression, des informations sur son contexte social et familial. Pour décider de la note de fin de 6^e année, il compare avec les résultats des deux périodes précédentes. Paul explique : *Le progrès on le voit dans le courant de l'année [...] surtout si on est exigeant*.

D'une façon générale, Paul adopte une approche essentiellement quantitative, pondérée par des ajustements qualitatifs.

2.2.2. Une logique de confrontation entre appréciations quantitatives et sources qualitatives variées

Six enseignants sur dix (tableau 1) s'inscrivent dans le deuxième profil. Ils choisissent initialement d'évaluer les réponses aux contrôles écrits en comptabilisant des points mis en rapport avec des seuils de réussite pour la majeure partie de leurs sources principales. Des commentaires

qualitatifs sont fréquemment formulés en plus des indications quantitatives. Dès qu'il s'agit d'attribuer la note trimestrielle, ils optent pour un examen attentif de l'ensemble des contrôles écrits et petits tests sans recourir à un algorithme mathématique. Pour ce faire, les enseignants utilisent un registre, un cahier ou une feuille récapitulative pour relever les résultats aux contrôles : soit ils effectuent une transcription « brute » des résultats, soit ils transforment les résultats en de nouvelles catégories d'appréciation liées au livret scolaire notamment. Ils disent formuler une première idée de la note à partir des résultats aux évaluations formelles, puis décider en fonction d'autres sources d'information. Pour la plupart des enseignants, le recours aux sources secondaires a surtout lieu en cas d'hésitation et de doute pour certains élèves en particulier (voir chapitre 8). Des systèmes de traces, très personnels, témoignent de l'interprétation des résultats consignés : des points de couleur pour souligner un résultat insuffisant à un contrôle écrit, divers symboles (coches, signes, couleurs). Certains enseignants ajoutent des informations complémentaires : de brèves annotations, le relevé de la note trimestrielle précédente, l'indication par une flèche de la progression d'un élève. Ces traces témoignent du jugement professionnel « en acte » des enseignants.

Prenons l'exemple de Karine qui a six ans d'expérience professionnelle. Elle fait partie des enseignants qui choisissent de varier les formes des évaluations⁴ : deux contrôles écrits, une « récitation » comprenant 21 questions portant sur les unités de mesure, du calcul mental (60 opérations écrites à résoudre mentalement), deux « recherches ». Ces dernières sont les seules activités d'évaluation dont les résultats sont exprimés sur l'en-tête non pas en points, mais en catégories d'appréciation (atteint avec aisance/atteint/non atteint et à reprendre) ; il est également indiqué si la recherche a été faite avec ou sans aide. Bien que Karine choisisse d'attribuer des points à la majeure partie des contrôles écrits, ceux-ci ne sont pas « notés » : *On s'est mis d'accord dans l'école qu'on ne mettait pas de notes sur les évaluations [pendant le trimestre]*, ce qui est conforme aux directives officielles. Les enseignants de l'école ne souhaitent pas que les élèves et leurs parents passent du temps à calculer des moyennes à partir d'évaluations notées. Considérant d'une part que l'attribution de la note du livret scolaire n'est pas purement

4. Karine varie nettement plus les sources que ne le font d'autres enseignants du même profil, comme Christian et Marina qui se fondent sur deux « grands » contrôles écrits et quelques tests sur la table de multiplication notamment.

mécanique, les enseignants veulent pouvoir prendre en compte des sources variées d'information. D'autre part, cela permet de limiter des stratégies d'élèves qui doseraient leur effort en fonction du calcul de leur moyenne. Ainsi, c'est un choix collégial de rompre avec la logique des moyennes pour la note trimestrielle et pour celle du bilan certificatif de fin de cycle, un choix auquel d'ailleurs Karine adhère clairement : *Je déteste l'idée des moyennes, parce que [...] tu ne vois pas entre l'élève qui progresse et celui qui régresse*. Pour chaque élève, Karine conserve dans un cahier les points obtenus par objectif visé, puis les transforme en une couleur correspondant à une note : rouge/rose = 3, orange = 4, jaune = 5, vert = 6. Pour les deux recherches, elle transforme les catégories d'appréciation notées sur les évaluations des élèves en signes : -, +, ++. Pour décider de la note trimestrielle, elle regarde d'une manière globale la configuration des couleurs pour chaque élève et dans quelle mesure le seuil de réussite a été atteint pour chaque objectif. Ensuite, elle pondère : *Pour moi, certaines évaluations sont moins importantes que d'autres. Je ne vais pas accorder la même importance à toutes les évaluations. Et puis après je vais regarder dans le détail des évaluations*. Quand elle a un doute, elle se remémore le travail fait en classe et prend en compte sa connaissance de l'élève (autonomie dans le travail, difficulté ou aisance). Enfin, un facteur important de décision est la signification que la note peut avoir en fonction du trimestre concerné. Pour les élèves dont les résultats se situent à la limite de suffisance entre 3 et 4, elle estime : *La note n'est pas la même quand tu la mets au premier ou au dernier trimestre*. À propos des 1^{er} et 2^e trimestres, elle dit : *J'ai mis certaines notes pour alarmer les parents, pour alarmer l'élève, il faut que ça bouge en fait*. Karine a la conviction que la note trimestrielle en cours d'année est un *message* qui peut inciter l'élève à faire des efforts pour s'améliorer et encourager les parents à soutenir leur enfant. Lorsqu'elle hésite entre un 3 ou un 4, elle peut opter pour la note plus « sévère » si elle pense que cela peut avoir un effet positif sur les apprentissages de l'enfant concerné. Par contre, la note de fin de sixième année n'a plus la même signification : celle-ci est interprétée en fonction des enjeux de l'orientation et de la vision qu'a l'enseignante de l'intégration de l'élève dans une filière secondaire plutôt que dans une autre. La conception de Karine est que, dans ce cas, son rôle est plutôt d'encourager l'élève, de lui *donner un coup de pouce*, notamment quand elle a pu constater une progression au fil de l'année scolaire. De fait, Karine accorde une grande importance à la notion d'effort, à la progression et à l'investissement de l'enfant dans

le travail scolaire. Autrement dit, quand la situation d'un élève ne lui paraît pas claire, elle ne décide pas seulement en fonction des résultats aux contrôles écrits. Une vision plus globale et nuancée sous-tend son évaluation sommative et pronostique, imprégnée de ses valeurs et de la signification qu'elle attribue aux notes du livret scolaire (dimension sémiotique de la note). Des critères éthiques sous-tendent ses prises de décision qui, toujours, insiste-t-elle, doivent être au bénéfice de l'élève.

2.2.3. Une logique de confrontation entre appréciations qualitatives et sources qualitatives variées

Deux enseignants entrent dans le troisième profil pour la note de mathématiques. Les contrôles écrits représentent toujours le « noyau dur » de la note, mais à la différence des deux profils précédents, c'est une logique qualitative qui prévaut dès l'appréciation des réponses aux contrôles écrits. Autrement dit, on n'observe aucune trace de comptage de points ni de définition de barèmes chiffrés, contrairement aux deux profils précédents. L'en-tête présenté dans la figure 2 illustre ce mode d'appréciation et de communication des résultats à même le contrôle écrit.

La note trimestrielle est élaborée dans une logique proche de celle que nous avons décrite pour Karine, c'est-à-dire une première estimation de la note à partir des appréciations des contrôles écrits, puis des ajustements qualitatifs fondés sur d'autres sources d'information, notamment en cas d'hésitations. Ce profil de pratique ainsi que le précédent se caractérisent par la combinaison des résultats à des évaluations formelles et des informations qualitatives qui révèlent une représentation plus globale de l'élève, cela dans une logique séquentielle : les évaluations formelles, ensuite confrontées à d'autres sources d'information. Le quatrième profil rompt précisément avec cette séquentialité.

FIGURE 2
En-tête illustrant une appréciation qualitative
dans un contrôle écrit

Évaluation de mathématiques

Objectif: Je suis capable d’approfondir la compréhension du système décimal de numération.

	Je le fais seul avec aide		Observations de l’enseignant
• Ordonner des nombres décimaux • Effectuer mentalement des opérations avec des nombres décimaux • Comparer des nombres décimaux • Utiliser les algorithmes de soustraction, addition, multiplication et division dans des problèmes			
L’objectif est ☐ atteint ☐ non atteint et à reprendre			
Remarques, conseil, régulations :			

Au-dessous : le contrôle écrit.

2.2.4. Une logique de représentation globale de la situation de l’élève objectivée par des sources variées

Un enseignant, Pietro qui a vingt années d’expérience professionnelle, se démarque de ses collègues dans la mesure où il est le seul à ne pas considérer les contrôles écrits comme la première source d’informations pour construire la note du livret scolaire. Certes, il procède à des évaluations ponctuelles (trois contrôles écrits au 2^e trimestre), mais il dit également prendre en compte des activités d’apprentissage faites en classe (quatre activités pour le 2^e trimestre) qu’il juge significatives

pour observer l'atteinte ou non des objectifs définis. Pietro considère que ces activités sont porteuses d'« indices de réussite ». Il justifie le choix des sources sélectionnées par rapport au plan d'études (référence officielle) et en fonction de concertations réalisées avec une collègue de 6^e primaire. Ses propos laissent clairement transparaître ses valeurs : il accorde de l'importance à des sources d'information autres que les « bilans » afin de mieux valoriser les réussites de l'élève et d'observer finement la progression effectuée tout au long du trimestre. Son intention est de prendre en compte le « processus » et pas seulement les « produits » de l'apprentissage. Pietro ne consigne pas dans un support particulier les résultats des contrôles écrits. Il enregistre uniquement des observations sur les élèves en difficulté. Lorsqu'il s'agit de décider de la note trimestrielle, Pietro dit commencer par se faire une représentation globale du travail de l'élève : *Au fond de moi, je crois que le travail de cet élève vaut cette note*. Ensuite, il examine attentivement les contrôles écrits ainsi que les activités d'apprentissage faites en classe pour objectiver sa représentation globale : dans quelle mesure les objectifs apparaissent-ils atteints et les notions acquises, considérant que tous les objectifs et notions n'ont pas la même importance ? Pietro dit être conscient que sa pratique peut être vue comme subjective et influencée par des sources multiples. Il considère néanmoins pouvoir se fonder sur suffisamment d'éléments objectifs pour justifier et argumenter son jugement professionnel. Il insiste sur la transparence qu'il cherche à avoir dans ses pratiques d'évaluation ; il explique aux élèves et aux parents comment il procède. D'autre part, il dit accorder beaucoup de valeur à être dans une posture réflexive qui l'amène à se poser des questions sur ses choix, sur ses intentions pédagogiques et didactiques. Comme la plupart des enseignants de notre recherche, il souligne la signification de la note du livret scolaire lorsque celle-ci est investie d'une fonction pronostique : par exemple, s'il considère que l'élève a globalement un profil pré-gymnasial, il en tient compte dans le bilan de fin de cycle. On note à nouveau l'importance des critères éthiques dans cette forme de jugement professionnel, afin que les décisions prises ne soient pas au détriment de l'élève.

La pratique de Pietro est prototypique de la facette du jugement professionnel qui se fonde essentiellement sur la construction d'une représentation globale du travail scolaire de l'élève, une représentation qui se construit au fil des interactions continues entre l'enseignant et l'élève, à partir d'observations et de traces produites en cours d'apprentissage. Cette représentation (qui parfois s'exprime par une

conviction: *Au fond de moi, je crois que*) est ensuite objectivée par des traces plus formelles. Évidemment, il convient de se demander dans quelle mesure l'enseignant qui s'inscrit dans ce profil de pratique se laisse réellement «convaincre» par des traces qui seraient en dissonance avec sa représentation de l'élève. Pietro donne une explication détaillée des éléments qui l'ont amené à mettre en doute sa représentation initiale dans le cas d'un élève. On comprend pour lui l'importance de la concertation avec un/des collègues afin d'avoir un autre regard sur l'enfant et ses apprentissages, de l'importance de l'explicitation des décisions et de leurs motifs auprès des élèves et des parents, l'importance de mener une réflexion critique et sans concession sur ses pratiques, en ayant conscience des valeurs défendues et de ses propres croyances.

2.3. La note dans le bilan certificatif de fin de cycle

Bien que nous ayons déjà indiqué quelques éléments dans les portraits de Paul, de Karine et de Pietro, il est intéressant de se demander dans quelle mesure des variations dans les pratiques s'observent lorsqu'il y a des enjeux pronostiques comme dans le cas de la note du bilan certificatif de fin de cycle. Aussi avons-nous relevé très précisément les éléments de changement dans les entretiens du mois de juin, en nous basant toujours sur les principes d'analyse décrits plus haut.

Nous constatons d'abord qu'il n'y a pas de variations majeures dans les pratiques des enseignants: aucun ne change de «profil de pratique». Quelques enseignants diminuent la variété des informations qualitatives au 3^e trimestre. Natacha, par exemple, indique que la préparation de l'épreuve cantonale lui prend beaucoup de temps au détriment de la récolte de sources plus qualitatives. Elle dit renoncer à prendre des notes écrites lors de ses observations du travail des élèves; elle a abandonné les «défis» en mathématiques. Pietro est le seul à augmenter, volontairement, le nombre de sources utilisées pour la certification, ce qui est cohérent avec sa pratique. Il signale deux contrôles écrits, une activité de repérage sur le plan et dans l'espace, un atelier décroisonné effectué avec une collègue, des exercices de mathématiques rattachés à un plan de travail, le cahier de mathématiques de l'élève et deux épreuves cantonales (une ancienne et celle de l'année en cours). S'il le juge nécessaire, il consulte aussi des productions réalisées pendant les deux premiers trimestres de l'année.

Pour ce qui est de l'épreuve cantonale⁵, il est intéressant de savoir dans quelle mesure elle joue un rôle particulier en raison de son statut d'épreuve externe qui signale les attentes institutionnelles. Un premier usage se dégage : ce sont les anciennes épreuves, des années antérieures, qui sont utilisées à titre d'exercice formatif. Par exemple, Alice fait passer trois épreuves «à blanc» ; Violette, quant à elle, sélectionne des extraits d'épreuves ; Pietro propose une épreuve à faire en groupe de deux. Un deuxième usage porte sur l'exploitation des résultats de l'épreuve de l'année en cours. Ainsi, Christian, Marina et Pietro expliquent la façon dont ils ont utilisé ces résultats en tant que ressource pour prendre leur décision quant à l'attribution de la note 3 ou de la note 4 en cas d'hésitation. Constatant qu'un de ses élèves a obtenu un point au-dessous du seuil de réussite à l'épreuve, Christian procède à une analyse critique des résultats. Cela l'amène à relativiser certaines erreurs de l'élève (mises sur le compte du stress) ; il décide de maintenir la note 4 qu'il pensait initialement attribuer à cet élève. Quant à Marina, elle considère que l'épreuve cantonale «prouve» si l'élève a atteint ou non les objectifs, c'est pourquoi elle lui donne un poids particulier en cas de doute. Enfin, Pietro explique une situation dans laquelle les résultats à l'épreuve cantonale ont remis en cause sa représentation d'un élève (à la baisse), et l'ont amené à vérifier les acquis de ce dernier dans d'autres sources d'information (qui ont confirmé les résultats de l'épreuve) ; l'élève a eu la note 3, alors qu'initialement l'enseignant pensait lui mettre la note 4. Dans la pratique de Pietro, l'épreuve cantonale est une source importante d'objectivation de sa représentation initiale de l'élève.

D'une façon générale, par rapport à la référence externe ponctuelle que représente l'épreuve cantonale, il ressort que ce sont toujours des sources d'information plus qualitatives, par exemple sur la participation de l'élève aux activités en classe ou sur sa progression au cours de l'année scolaire, qui influencent la décision finale des enseignants lorsqu'ils hésitent entre la note 3 et la note 4. Autrement dit, dans le bilan certificatif de fin de cycle, les enseignants continuent d'accorder une réelle importance à des informations plus contextuelles et représentatives d'une progression d'apprentissage, en cas d'hésitation. Concernant ce dernier point, presque tous les enseignants de notre

5. Les épreuves cantonales sont élaborées par le système scolaire et passées au mois de mai par tous les élèves de 6^e primaire dans les disciplines suivantes : français communication, français structuration, mathématiques et allemand.

recherche disent porter, en fin d'année, un regard sur l'évolution générale de l'élève au cours des trois trimestres, évolution dont l'épreuve cantonale, à elle seule, ne peut évidemment pas rendre compte.

En guise de conclusion pour cette section, notre analyse montre que les enjeux d'orientation influencent le bilan certificatif de fin de 6^e année. Cela apparaît dans les portraits des enseignants que nous avons présentés plus haut. Nous y reviendrons dans la section qui traite des justifications énoncées par les enseignants sur leurs pratiques d'évaluation sommative et pronostique. Cette question est ensuite plus longuement traitée dans le chapitre 9.

3. Une comparaison avec la note en environnement

Nous avons effectué la même analyse croisée pour la note en environnement. Nous exposons ci-dessous les résultats en les comparant avec ce que nous avons décrit pour les mathématiques dans les sections précédentes.

3.1. Les sources utilisées pour décider de la note en environnement

Comme en mathématiques, les enseignants disent effectuer des évaluations formelles en environnement, entre un et quatre contrôles écrits par trimestre. Quelques enseignants ont également évalué des présentations orales (exposés). Christian a ainsi introduit des thèmes que les élèves ont dû traiter de façon interdisciplinaire. Quant à Conrad, en géographie, il a demandé aux élèves d'effectuer un exposé sur un pays, et cet exposé a également fait l'objet d'une évaluation en production orale en français. Concernant la représentativité des différentes disciplines (histoire, géographie, sciences), la moitié des enseignants effectuent un contrôle écrit dans chaque discipline au 2^e puis au 3^e trimestre. Les autres varient entre un, deux ou trois contrôles par trimestre, chaque discipline étant représentée au moins une fois dans l'année.

À l'exception de Karine, tous les enseignants restent dans le même mode d'appréciation : si, en mathématiques, ils utilisaient des composantes quantitatives pour évaluer les contrôles écrits (points, barèmes, seuils), ils le font également en environnement, et vice versa. Excepté Karine donc, qui opte pour une appréciation qualitative des

résultats aux contrôles en environnement, alors qu'elle adopte une logique largement quantitative en mathématiques. Les en-têtes sont toujours autant utilisés afin de communiquer à l'élève et à ses parents les objectifs, les modes d'appréciation et les résultats.

Tous les enseignants affirment puiser dans des informations complémentaires pour décider de la note trimestrielle et du bilan certificatif de fin de cycle, plus spécialement dans le travail et la participation en classe (ou lors d'une « semaine verte »), l'intérêt et l'investissement dans des activités ou ateliers. Le classeur ou le cahier de l'élève sont eux aussi des sources d'information. L'évolution de l'élève durant l'année ou la connaissance de son cursus sont cités, mais de façon moins prépondérante qu'en mathématiques.

3.2. La combinaison des différentes sources en environnement

Quant aux profils de pratique que nous avons mis en évidence pour la note de mathématiques, notre analyse montre qu'aucun enseignant ne change de profil, excepté Karine qui glisse vers une appréciation plus qualitative. Les contrôles écrits restent la première source sur laquelle les enseignants s'appuient pour dégager une première estimation de la note. En revanche, notre analyse du discours des enseignants, notamment de leurs justifications, laisse apparaître que les autres sources, dont l'observation de l'activité de l'élève en situation d'apprentissage, semblent encore plus investies qu'en mathématiques. Pour Paul : *En environnement il y a plus d'échanges verbaux et l'organisation sociale permet une meilleure observation des élèves*⁶. Bien qu'il continue d'effectuer des moyennes au dixième, cet enseignant affirme : *Je valorise le travail effectué, l'intérêt de l'élève, son attention et la participation en classe [...] on tient plus compte du processus que du résultat*. Rappelons que Paul pondère la moyenne calculée avec ce type d'informations. Pour Natacha, en cas d'hésitation entre les notes 3 et 4, si l'élève démontre un investissement actif dans les tâches d'apprentissage, elle n'hésite pas à lui donner la note 4. Aline, Christian, Karine et Pietro relèvent, eux aussi, le rôle de l'observation de l'attitude de l'élève en matière de

6. Cette remarque mériterait évidemment d'être discutée dans la mesure où les activités de résolution de problèmes mathématiques proposées par les moyens didactiques officiels ne nous paraissent pas être un frein à l'observation et aux échanges entre enseignant et élèves. C'est peut-être un effet de la représentation des disciplines scolaires « mathématiques » et « environnement » chez cet enseignant.

participation active, de curiosité et d'initiative. Enfin, pour plusieurs enseignants, dans l'environnement apparemment plus que dans d'autres branches : *Les activités bilans [contrôles écrits] ne sont pas suffisamment parlantes et donc le travail de l'élève ne se résume pas à celles-ci* (Violette). Notons que cela voudrait dire qu'en mathématiques, du point de vue de ces enseignants, les contrôles écrits pourraient plus facilement rendre compte de l'apprentissage de l'élève. D'une façon générale, ces quelques commentaires soulignent que les sources autres que les contrôles écrits semblent plus fortement influencer la fabrication de la note en environnement.

Enfin, certains enseignants ont signalé qu'il est difficile de mettre une seule note pour trois disciplines (géographie, histoire, sciences) présentées de manière distincte dans le plan d'études. Des stratégies diverses en résultent. Soit l'enseignant traite les trois disciplines de façon équivalente du point de vue des contrôles écrits, et c'est l'importance des activités réalisées en classe qui sert à des ajustements qualitatifs. Soit il décide de donner plus de poids à une ou deux disciplines pour déterminer la note du livret scolaire. Pietro affirme, quant à lui, une volonté *de favoriser et d'évaluer plutôt des compétences transdisciplinaires par le biais d'indicateurs tels que les facultés d'observation, d'analyse et d'argumentation*. À part Christian qui, par l'exposé oral, vise une approche intégrée des trois disciplines, Pietro est le seul enseignant à défendre aussi fermement cette intention.

4. Les justifications du jugement professionnel du point de vue des enseignants

Nous avons déjà inséré dans les portraits des enseignants présentés plus haut des éléments de justification qui ressortent de leur discours sur leur pratique d'évaluation sommative et pronostique. Ces éléments sont issus de l'analyse systématique que nous avons effectuée pour tous les enseignants à partir du format de dépouillement 1. Parmi les différentes catégories d'analyse définies (voir chapitre 6), trois types de justifications ont été le plus fréquemment évoqués : les valeurs personnelles, les stratégies pédagogiques et les choix collégiaux. De fait, ces catégories sont souvent interreliées dans le discours des enseignants. Par exemple, dans toutes les stratégies pédagogiques, il y a une part de valeurs personnelles et de contraintes inhérentes à la pratique du métier d'enseignant. Tout comme il y a souvent une part de soutien familial dans les stratégies pédagogiques mises en

œuvre par l'enseignant. Dans les résultats exposés ci-dessous, nous tentons de rendre compte non pas d'un raisonnement figé par des catégories disjointes, mais d'appréhender la multidimensionnalité des justifications associées au jugement professionnel. Deux axes sont présentés, d'abord les choix collégiaux qui mettent en évidence des aspects du contexte collectif dans lequel le jugement professionnel s'inscrit, puis les valeurs et stratégies pédagogiques plus personnelles des enseignants.

4.1. Des choix collégiaux concernant les modalités d'évaluation

Tous les enseignants de notre recherche invoquent des choix collégiaux pour justifier certains aspects de leurs pratiques d'évaluation et de leur exercice du jugement professionnel, parfois succinctement (seul le terme de « concertation » est énoncé), parfois de façon plus détaillée. Ce constat sur la prégnance des choix collégiaux est cohérent avec le fonctionnement des écoles concernées par notre recherche qui accordent une importance particulière au travail en équipe.

Nous pouvons distinguer plusieurs types de concertation : celle qui a lieu avec un collègue en particulier, celle qui concerne plusieurs enseignants dans une équipe de degré ou de cycle (tous les enseignants de 5^e et 6^e années, par exemple) et celle qui réunit les enseignants de toute une école. Notre analyse détaillée montre que la concertation intervient surtout dans le choix des sources et le mode d'évaluation des résultats. Le plus souvent, ce travail de concertation est effectué entre collègues du même degré : accords sur les mêmes contrôles écrits, sur un nombre identique d'évaluations, sur une appréciation avec ou sans composantes quantitatives, sur des en-têtes communs (avec une explicitation des objectifs, des critères, des barèmes, etc.). Les enseignants conçoivent les épreuves tantôt ensemble, tantôt à tour de rôle. Dans les écoles d'Alice et de Conrad, c'est l'ensemble du processus d'élaboration et de conception des contrôles écrits et des feuilles récapitulatives des résultats des élèves qui fait l'objet d'une concertation. De plus, Conrad mentionne la collaboration étroite avec un collègue du même degré qui l'amène à une correction concertée des travaux de ses élèves.

De façon moins fréquente, les enseignants signalent que des décisions communes ont été prises sur la façon de fabriquer la note trimestrielle et le bilan certificatif de fin de cycle, surtout pour préciser

que c'est un choix collégial, en conformité avec les directives officielles, de ne pas faire usage de moyennes arithmétiques. Ainsi, Alice précise que son école a décidé de ne pas attribuer de notes chiffrées aux contrôles pendant le trimestre et d'expliquer aux parents que la note dans le livret n'est pas une moyenne. Comme dans l'école de Karine, le but est d'aménager un réel espace pour des procédures plus souples et adaptées qui ne se contrôlent pas algorithmiquement. Ces décisions collectives peuvent aussi se comprendre comme une volonté de limiter les «tactiques» des élèves qui consisteraient, par exemple, à doser leurs efforts en fonction de l'évolution de leurs moyennes et de l'importance des disciplines (Chevallard, 1986).

Enfin, quelques enseignants mentionnent des choix collégiaux portant sur les stratégies pédagogiques mises en place après les évaluations, notamment pour les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage. Globalement, les concertations portent sur la conception des outils et des référentiels de l'évaluation, plus rarement sur les appréciations et les décisions qui en découlent, y compris en matière de suivi formatif.

Ces quelques résultats peuvent être interprétés comme des signes de la construction d'une culture de responsabilité partagée pour l'évaluation des apprentissages des élèves (Legendre, 2001). L'enseignant ne conçoit pas seul les modalités d'évaluation, celles-ci sont discutées et confrontées, souvent au sein d'une équipe pédagogique. Elles s'inscrivent dans une culture professionnelle et participent, tout à la fois, à la construction d'une «culture de l'évaluation» reflétant les contraintes institutionnelles et la marge d'autonomie et de responsabilité individuelle et collective. Laure, par exemple, rapporte que tous les enseignants de son école ont suivi des formations dans le domaine de l'évaluation. La formation continue et le développement professionnel semblent fonder assez fortement le travail collégial dans plusieurs écoles. Comme cadre d'interprétation de nos prochains résultats, nous retiendrons l'existence de ce contexte de concertation pour le jugement professionnel de chaque enseignant qui se caractérise aussi, sur le plan individuel, par la nécessité de devoir traiter des situations singulières, de les interpréter, de leur donner du sens afin de faire des choix et de prendre les décisions les plus adéquates possible (Perrenoud, 1996). Observons maintenant quelles sont les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques que les enseignants évoquent pour justifier leur note dans le livret scolaire en cas d'hésitation entre un 3 et un 4.

4.2. Des valeurs personnelles aux stratégies pédagogiques

Il est intéressant de signaler, en préambule, que nous pouvons relier les valeurs personnelles aux styles d'enseignement que Legendre (2005) définit comme « l'ensemble des caractéristiques personnelles ayant trait à l'enseignement et étant représentées par des attitudes et des actions particulières à chaque situation pédagogique (sujet, agent, objet et milieu) » (Legendre, 2005, p. 1275). Le style d'enseignement n'a pas forcément un rapport avec les méthodes apprises en formation, mais renvoie aux modalités personnelles d'approche et de conception du métier d'enseignant. Les valeurs et les croyances individuelles sous-tendent les systèmes d'attentes et obligations que l'enseignant instaure en interaction avec ses élèves (Mottier Lopez, 2005). Pour Legendre (2001), ces valeurs sont au cœur des critères éthiques qui fondent le jugement professionnel. Notre analyse montre que tous les enseignants interviewés se réfèrent à des valeurs ou à des croyances personnelles pour expliquer leur jugement professionnel. Leurs valeurs et croyances semblent clairement liées aux stratégies pédagogiques qu'ils privilégient, comme le montrent les cas représentatifs décrits ci-dessous.

4.2.1. Pondérer par des ajustements qualitatifs

Comme nous l'avons vu plus haut, la plupart des enseignants de notre recherche optent pour une confrontation entre appréciations quantitatives et éléments d'interprétation qualitative de la situation de l'élève afin de décider de la note trimestrielle et du bilan certificatif de fin de cycle. Dans cette pratique, en plus d'effectuer un bilan des contrôles écrits, l'enseignant procède à des ajustements et à des pondérations fondés sur d'autres sources d'information. Cette « combinaison des sources » est présentée comme une valeur défendue à titre individuel, mais aussi sur le plan collégial dans plusieurs cas. Elle est associée à la stratégie de « pondération » qui permet d'appréhender la situation de l'élève dans sa complexité. Pour Natacha par exemple, c'est important *de rechercher une cohérence entre l'évaluation et le travail en classe*. Si, pour la majorité des enseignants, les contrôles écrits sont les sources prioritaires dans un premier temps, elles ne sont néanmoins pas suffisantes à leurs yeux, notamment lorsqu'ils hésitent entre deux notes à attribuer à un élève. La compréhension de l'élève dans « le vécu de la classe » incite Natacha à pondérer les évaluations écrites. Pour Violette : *Quand il y a du négatif dans les résultats [aux contrôles*

écrits] il faut essayer pour tous les élèves d'aller chercher du positif [...] une chute au dernier trimestre ne doit pas pénaliser le travail de l'ensemble de l'année. Quant à la note de juin, il est important pour cette enseignante de mettre une note certificative qui reflète la valeur du travail de l'élève durant toute l'année scolaire.

Il ressort du discours des enseignants qu'ils ont besoin d'instrumenter leur jugement professionnel à l'aide d'évaluations formelles et ponctuelles, telles les contrôles écrits, mais aussi de s'appuyer sur d'autres sources d'information, plus variées, qui sont plus représentatives du travail de l'élève en classe et de sa progression au cours de l'année scolaire. Le jugement professionnel est orienté vers une vision globale de l'élève, qui reflète au plus près la réalité perçue et tend à éviter une « sanction certificative » qui ne soit pas fondée. La préoccupation éthique exprimée fortement par plusieurs enseignants est de ne pas porter préjudice aux élèves.

4.2.2. Valoriser l'effort de l'élève, l'encourager

Plusieurs enseignants témoignent de leur volonté de valoriser l'effort fourni par l'élève, malgré des difficultés qui parfois subsistent. Cette volonté des enseignants est plus manifeste en fin d'année scolaire lorsque la note dans le livret scolaire prend toute sa valeur certificative et pronostique. Pour certains enseignants, l'effort de l'élève est apprécié par rapport à lui-même. Ainsi, Conrad justifie la note d'un élève : *Il a vraiment fait des efforts pour y arriver, peut-être un peu tard, mais, il a fait des efforts, il a montré qu'il en était capable*. D'autres enseignants comparent l'effort de l'élève à celui des autres enfants de la classe. C'est le cas de Paul : *Sur l'ensemble du travail qu'elle a fourni sur l'année par rapport à d'autres [...] la différence est énorme*. Pour Natacha, Aline et Marina, il y a des indicateurs perceptibles de l'effort, comme l'investissement visible de l'élève dans son travail scolaire et à domicile et la participation active dans les différentes tâches proposées en classe. Certains enseignants présentent la valorisation de l'effort de l'élève (de son application, de son intérêt et de son engagement dans les tâches) comme une stratégie pédagogique (on décide d'une note afin d'encourager l'élève à faire plus d'efforts au prochain trimestre) ou comme une valeur à laquelle ils attachent une grande importance.

4.2.3. Prendre en compte la progression de l'élève

Plusieurs enseignants de notre recherche soulignent qu'ils tiennent compte de la progression de l'élève en difficulté, même si ce dernier n'a pas forcément atteint l'ensemble des objectifs. Autrement dit, ils accordent une importance toute particulière à l'évolution positive des apprentissages des élèves. La progression est prise en compte soit sur la période du trimestre, soit sur l'ensemble de l'année scolaire. On peut considérer que ces enseignants privilégient une conception évolutive de leur jugement. Ainsi, ils tendent à ne pas figer l'évaluation des apprentissages des élèves à quelques moments clés de l'année, mais plutôt à l'appréhender comme un processus continu.

4.2.4. La note est un message

La dimension sémiotique⁷ de la note est un élément important, spécialement pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans le travail scolaire. La note devient un « signe » que l'enseignant adresse à l'élève et à ses parents. Ce peut être un message d'encouragement, d'alerte ou d'inquiétude. Par cette « note message », Alice dit vouloir *pousser l'élève à plus se mobiliser, lui montrer qu'il faut travailler*. Natacha, elle, entend *le responsabiliser*. Évidemment, le message varie en fonction de la note. Pour Conrad, la note 3 peut signifier que *c'est le dernier moment pour tirer la sonnette d'alarme*. Enfin, signalons que la fonction sémiotique de la note semble moins marquée en environnement, qui, rappelons-le, n'est pas une branche principale, qu'en mathématiques. Le chapitre 8 traite plus en détail l'adaptation de la note message en fonction de la situation de l'élève.

4.2.5. La note de juin est influencée par les enjeux d'orientation

Certains enseignants mentionnent le rôle que l'orientation envisagée peut jouer dans l'attribution de la note en fin d'année scolaire. On observe que les enseignants font référence au « profil général » de l'élève par rapport aux regroupements (A, B, C) du Cycle d'orientation⁸, sans se concentrer sur les acquis dans une discipline en particulier. Ainsi, Laure explique : *J'ai penché pour le 4 en me disant aussi qu'il méritait*

7. La dimension sémiotique de la note renvoie à la signification que celle-ci a pour les acteurs en tant que « signe » qui prend sens dans les processus de communication.

8. Les regroupements sont définis dans le tableau 1 du chapitre 6.

d'avoir son niveau A. En effet, un 3 certificatif en fin d'année pourrait ainsi plomber⁹ l'élève dans ce passage en A. Conrad est également très explicite à ce propos : Cet élève n'a rien à faire en B, donc effectivement il faut que je le pousse pour qu'il aille en A. L'indice d'orientation est mis en relation avec les résultats aux premier et deuxième trimestres (souvent supérieurs à la note 3) et la perception du profil général de l'élève. Karine attribue une valeur au fait de donner une chance à certains élèves d'aller en A ou en B, car certains élèves ont besoin de milieux stimulants [de se retrouver avec des élèves d'un bon niveau scolaire]. Dans un même registre, fidèle à sa stratégie de valorisation de l'effort de l'élève, Laure justifie sa décision : Je trouve qu'il bosse et je me dis que c'est un petit 4, mais il a ses chances en niveau A s'il continue de bosser. C'est ce que je lui ai dit : c'est limite, limite mais tu peux maintenir ton niveau A en bossant. On note, dans ce commentaire de Laure, l'explication à l'élève des motifs qui justifient une note plutôt qu'une autre. Ce principe d'explication et de transparence (auprès des élèves et de leurs parents) est partagé par plusieurs enseignants de notre recherche. Il est important, car il contribue à renforcer l'idée que le jugement interprétatif de l'enseignant n'est pas arbitraire, mais qu'il est étayé et soutenu par une argumentation. Les relations entre les notes et les décisions d'orientation et de promotion en fin d'année sont abordées de façon plus détaillée dans le chapitre 9.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nos résultats nous incitent à considérer le jugement professionnel des enseignants comme une pratique sociale située¹⁰, marquée par la capacité d'ajuster et de construire une intelligibilité des situations prenant en compte des acteurs sociaux, des enjeux, des critères éthiques, des valeurs, des cultures d'établissement. Dans cette conception, le jugement en matière d'évaluation sommative et pronostique s'éloigne radicalement de la vision d'un enseignant qui situerait mécaniquement l'élève sur une échelle de valeurs indépendamment du contexte social et culturel.

9. « Plomber » veut dire ici « nuire à ».

10. En référence aux travaux sur la cognition et l'apprentissage situés (Allal, 2001 ; Brown, Collins et Duguid, 1989 ; Lave et Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2005), qui soulignent la relation d'indissociabilité entre l'activité et son contexte socioculturel de réalisation.

Nos résultats montrent que le jugement professionnel des enseignants de notre recherche s'inscrit dans le cadre des directives institutionnelles¹¹, tout en relevant d'une culture professionnelle de l'évaluation qui se construit au sein des écoles ou des équipes pédagogiques par le moyen de concertations et de choix collégiaux. Des variations dans les choix collectifs s'observent, révélatrices des « communautés de pratique » (Wenger, 1998) qui se constituent plus localement et qui recèlent des compréhensions communes entre collègues et des répertoires partagés quant aux outils d'évaluation (types d'évaluations formelles, éléments composant les en-têtes), aux modalités d'appréciation (plutôt quantitative, plutôt qualitative) et aux valeurs défendues.

Tout en étant ancré dans une communauté de pratique, le jugement des enseignants est le fruit de décisions individuelles et autonomes : le professionnel doit faire face aux situations singulières de ses élèves pour lesquelles il n'y a ni procédures ni « recettes » préétablies. Ce sont des heuristiques, souples et adaptatives, qui sous-tendent les prises de décision. Pour la note trimestrielle et celle de fin de cycle, la majorité des enseignants de notre recherche commencent par établir un bilan des évaluations formelles, qu'ils ajustent ensuite après avoir consulté des sources qualitatives de nature diverse. Aucun algorithme ne permet de décrire totalement la façon dont les enseignants combinent, interprètent et pondèrent certaines sources en fonction de certains profils d'élèves. Les interprétations peuvent varier selon les élèves et suivant la discipline et le trimestre. Elles prennent sens par rapport au cursus de l'élève, à sa progression en cours d'année, à son activité et à sa participation en classe, à sa situation familiale. Autrement dit, seul l'enseignant peut vraiment comprendre le sens et la logique de la mise en relation entre les sources, car ces dernières renvoient à des situations concrètes, significatives pour lui et auxquelles l'observateur externe n'a pas totalement accès. Il ressort que les sources dites « secondaires » (c'est-à-dire autres que les contrôles écrits et qui interviennent dans un second temps dans la plupart des pratiques décrites) s'avèrent, de fait, décisives en cas d'hésitation ou de dissonance entre le bilan des contrôles écrits et la représentation plus globale que l'enseignant s'est faite du travail de l'élève. Ce sont ces sources secondaires qui, finalement, font « pencher la balance ». Nos résultats rappellent ceux de l'étude longitudinale

11. Ces directives sont présentées dans le chapitre 6.

de Weiss (1984, 1992) démontrant, sur le plan statistique, que les évaluations globales et qualitatives (dites aussi « subjectives ») que les enseignants font de la réussite scolaire des élèves ont une validité prédictive à long terme¹² plus grande que celle des résultats à des tests standardisés d'aptitudes ou de connaissances.

Le jugement professionnel, tel qu'il est appréhendé dans notre recherche, témoigne d'un « jugement-en-acte » montrant la capacité professionnelle d'agir et de prendre des décisions en fonction des circonstances et des situations vécues, en analysant l'ensemble des caractéristiques scolaires, sociales et familiales des élèves. Mais quand ils décident d'une note certificative, les enseignants prennent également en compte les exigences et les attentes – y compris implicites – du système scolaire. Nos enseignants connaissent bien le fonctionnement de l'école genevoise et les éléments qui influent sur l'orientation en fin de sixième année primaire. Ces éléments font aussi partie du jugement professionnel. Ils apparaissent notamment dans la signification que les enseignants confèrent à la note, une « note message » interprétée par rapport aux enjeux de formation, de certification et d'orientation.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1988). « Quantitative and qualitative components of teachers' evaluation strategies », *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 41-51.
- ALLAL, L. (2001). « Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, p. 407-420.
- BROWN, J. S., A. COLLINS et P. DUGUID (1989). « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- CHEVALLARD, Y. (1986). « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 31-59.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEGENDRE, M.-F. (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation », *Vie pédagogique*, 20, p. 15-19.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.

12. L'étude de Jacques Weiss a porté sur une cohorte d'élèves de 12 et 13 ans, suivie pendant six années dans l'enseignement secondaire.

- MOTTIER LOPEZ, L. (2005). *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située: étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- WEISS, J. (1984). *Individualité et réussite scolaire*, Berne, Peter Lang.
- WEISS, J. (1992). « L'enseignant "au cœur froid" ou l'objectivité en évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, 14(4), p. 19-31.
- WENGER, E. (1998). *Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press.



Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation

Linda Allal

Université de Genève

linda.allal@pse.unige.ch

Jean-Marc Hohl

Centre de formation de l'enseignement primaire

jean-marc.hohl@edu.ge.ch

Ce chapitre aborde deux aspects des pratiques des enseignants de 6^e primaire qui mettent en perspective leur manière d'exercer leur jugement professionnel. Il s'agit, premièrement, des adaptations qu'ils introduisent dans leurs procédures d'évaluation selon la situation des élèves et, deuxièmement, des démarches de communication qui accompagnent ou entourent l'attribution des notes dans le livret scolaire.

1. Les adaptations de l'évaluation

Les procédures d'attribution des notes décrites dans le chapitre 7 concernent des élèves pour lesquels les enseignants hésitaient entre une note de 4 (objectifs atteints) ou de 3 (objectifs presque atteints). Elles comprennent donc diverses adaptations qui ne sont pas forcément présentes lors de l'attribution de notes à la majorité des élèves pour lesquels l'enseignant n'a pas d'hésitation. Dans ce chapitre, nous examinons de plus près les aspects les plus marquants des adaptations de l'évaluation dont les enseignants font état. Ce thème est particulièrement intéressant pour éclairer le fonctionnement du jugement professionnel. La capacité de l'enseignant d'adapter son propre système d'évaluation en tenant compte des différences entre élèves, de rompre avec ses routines ou de déroger à ses propres règles afin de prendre la décision la plus adéquate possible, est un indicateur clé de posture professionnelle.

Notre présentation s'appuie principalement sur un tableau qualitatif de synthèse relevant les éléments clés des pratiques des dix enseignants à partir des formats de dépouillement des entretiens¹. La classification dans ce tableau a été enrichie et contrôlée par des relectures du matériel pertinent contenu dans plusieurs formats.

1.1. Les adaptations continues en cours de trimestre

Bien que les entretiens aient été centrés sur l'évaluation sommative et pronostique liée aux livrets scolaires, les enseignants ont évoqué plusieurs démarches d'adaptation effectuées de manière continue au cours du trimestre. Ces adaptations interviennent lors de la mise en place des activités d'enseignement ou d'évaluation. Par exemple,

1. Les formats de dépouillement sont décrits dans le chapitre 6.

un encadrement plus soutenu, au moyen de relances ou d'aides particulières, est proposé à tel ou tel élève. Elles interviennent aussi au moment de la restitution des travaux d'évaluation, sous forme d'interactions avec l'élève au cours desquelles l'enseignant cherche à mieux comprendre les erreurs de ce dernier ou à mieux juger de sa compréhension de la tâche. Christian décrit sa démarche de la façon suivante: *J'appelle chaque élève à la table, on regarde les commentaires [inscrits sur le contrôle écrit] ensemble, on regarde ce qui va et ce qui ne va pas, et on refait même certaines situations, certains problèmes.* Ce type d'interaction permet un approfondissement qualitatif de l'évaluation et une régulation adaptée à la situation de l'élève. L'enseignant introduit ainsi une dimension d'évaluation formative à la suite d'un contrôle écrit à visée sommative.

Pour certains élèves, des formes de prise en charge plus systématiques sont instaurées en coopération avec les parents. Par exemple, Marina choisit chaque semaine avec Tessa des fiches supplémentaires de mathématiques à faire à domicile et fournit les corrigés au père lors d'entretiens avec lui. Alice relate une expérience qui va plus loin dans l'encadrement non seulement de l'enfant, mais aussi de la famille. Parlant de ses rencontres mensuelles avec le père de Khalil, elle dit: *Au début il est surtout venu pour l'aide qu'on pouvait lui apporter avec l'infirmière [qui participe aussi aux entretiens] parce que c'était une situation familiale assez dramatique [...] et c'était surtout pour proposer différentes instances qui pouvaient les aider.* Un meilleur encadrement du travail scolaire de Khalil devient ensuite l'objet principal des entretiens, auxquels l'enfant participe de plus en plus. Le but visé est d'amener Khalil à réaliser régulièrement ses devoirs, à investir plus d'effort et à trouver plus de sens au travail scolaire et, plus globalement, à prendre conscience des enjeux des études pour son avenir. Comme Alice le précise: *Khalil est un enfant intelligent, un enfant qui est cultivé, avec qui on peut bien discuter [...] il a des rêves, il me dit «J'aimerais devenir médecin», mais en même temps il ne se mobilise pas beaucoup.*

1.2. Les adaptations liées aux sources d'information

Tous les enseignants interrogés entreprennent un examen plus approfondi des sources d'information à leur disposition en cas d'hésitation quant à la note à attribuer (voir chapitre 7). Comme Violette le dit: *Pour les élèves en difficulté, c'est plus long. Il faut pointer tout ce qui a été*

fait. Les démarches citées sont nombreuses et variées. Dans beaucoup de cas, les enseignants cherchent à approfondir des sources d'information de nature qualitative : revoir les relevés d'activités réalisées (devoirs, ateliers, etc.) ou les observations qu'ils ont enregistrées dans un cahier ; passer en revue les traces du travail de l'élève (classeur de fiches, plans de semaine, en-têtes² des contrôles écrits, documents dans un portfolio). Certains enseignants se centrent davantage sur les résultats aux évaluations plus formelles (contrôles écrits ou épreuve cantonale), mais en font une analyse de nature essentiellement qualitative : ils vérifient les objectifs atteints et non atteints, relèvent l'importance et la nature des erreurs. Les réflexions des enseignants intègrent aussi des observations (non enregistrées) faites au fil des jours. Par exemple, Christian a constaté qu'il a pu diminuer les aides et relances fournies à Mélanie en situation de résolution de problèmes ; il estime que ce facteur est important pour faire pencher la balance en faveur de la note 4 en mathématiques.

Outre l'examen plus approfondi des sources disponibles, la majorité des enseignants évoquent des sources supplémentaires qu'ils recherchent particulièrement quand ils hésitent sur la note à attribuer. Ces sources supplémentaires sont principalement les avis et les éclairages apportés par d'autres personnes. Les enseignants consultent en premier lieu d'autres professionnels :

- l'enseignant d'appui³ si celui-ci a travaillé avec l'élève en question ;
- un collègue en particulier qui a pu observer l'élève dans une activité de décroisement⁴ ;
- un stagiaire (futur enseignant) présent dans la classe qui a observé l'élève dans des situations de recherche ;

2. Deux exemples d'en-têtes sont présentés dans les figures 1 et 2 du chapitre 7.

3. L'enseignant occupant un poste de « généraliste non titulaire » anime, en dehors de la classe, des activités d'appui pédagogique individuelles ou en petits groupes destinées aux élèves en difficulté ; il intervient aussi en classe afin de permettre l'organisation d'activités différenciées animées par deux adultes.

4. Le décroisement implique l'organisation d'activités d'apprentissage destinées aux élèves de deux ou plusieurs classes, animées par les titulaires des classes concernées, parfois avec l'aide d'autres membres de l'école.

- l'ensemble des collègues lors des séances de suivi collégial⁵ organisées dans l'école;
- des psychologues⁶ notamment lorsqu'une décision de prolongation du cycle (redoublement) est envisagée.

Dans les cas où un système d'entretiens réguliers avec la famille est mis en place, ces rencontres constituent aussi une source d'information dont on tient compte dans l'établissement de la note. Les enseignants ont tendance à garder des traces de ces entretiens, sous forme d'un court résumé écrit, ce qu'ils ne font pas pour les entretiens avec d'autres parents d'élève.

La recherche de ces informations supplémentaires est motivée par la conscience qu'a l'enseignant de l'impact de l'évaluation sur la vie de l'élève, sur son investissement dans l'apprentissage, son image de lui-même, ses relations avec ses parents et ses camarades. Avoir un autre avis, tenir compte de l'éclairage d'une autre personne est important en cas d'hésitation quant aux décisions à prendre en matière d'évaluation sommative et pronostique. On peut remarquer aussi que le nombre de sources et le degré d'approfondissement de l'analyse ont tendance à s'accroître au troisième trimestre, comparé au trimestre précédent. Cette augmentation est liée à l'importance des décisions à prendre en fin d'année (orientation vers les filières de l'enseignement secondaire) et au fait que la note finale est censée refléter un bilan de fin de cycle et non pas uniquement le travail d'un trimestre.

1.3. Les adaptations lors de l'attribution de la note

Les ajustements qualitatifs introduits lors de l'établissement de la note ont été largement répertoriés dans le chapitre 7. Ici nous examinons d'un peu plus près deux conceptions différentes du « message » que la note peut véhiculer, selon la situation de l'élève, notamment dans le domaine des mathématiques qui jouent un rôle important dans l'orientation de l'élève vers les filières du Cycle d'orientation. Ces

-
5. Aux séances de suivi collégial, les enseignants de toute l'école ou d'une équipe au sein de l'école se réunissent afin de discuter de la situation d'élèves qui présentent des difficultés ou autres caractéristiques particulières, de confronter les observations et avis de différents enseignants et de réfléchir ensemble aux décisions à envisager pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages.
 6. Il s'agit des psychologues qui travaillent au Service médico-pédagogique du canton ou qui sont rattachés aux collèges du Cycle d'orientation.

conceptions touchent principalement les élèves dont les résultats se situent à la limite entre la note 3 et la note 4 et pour lesquels l'enseignant doit trancher.

Le premier cas de figure est ce qu'on peut appeler la « note coup de pouce ». Dans ce cas, l'enseignant opte pour la note supérieure (4 au lieu de 3) parce qu'il estime que l'élève devrait être soutenu et encouragé dans sa trajectoire d'apprentissage. Ce type de décision intervient lorsque les résultats des élèves sont en progrès (sans être tout à fait suffisants), lorsque l'élève a énormément investi et a atteint les principaux objectifs (malgré certaines lacunes), ou encore lorsque l'élève manifeste régulièrement sa compréhension des concepts malgré des difficultés à faire face aux situations de contrôle écrit. Ainsi, comme Pietro l'explique au sujet de la note de mathématiques attribuée à Angelo : *Quand on regarde ce qu'il est capable de faire en situation, quand il n'est pas sous test, [...] en situation de stress, ou quand il travaille à sa place tout seul et qu'il doit faire une activité finale comme la translation, et bien, il réussit ce qu'il fait [...] À partir de là, ... j'ai basculé du 3 au 4.* À la fin de l'année, les notes de type coup de pouce ont parfois une justification supplémentaire : l'enseignant est convaincu que l'élève devrait bénéficier d'une orientation en regroupement A (prégymnasial)⁷ sans passer par une démarche de dérogation. D'autres exemples de telles situations sont présentés dans les chapitres 7 et 9.

Le second cas de figure où la note véhicule un message est celui de la « note avertissement ». Dans ce cas, l'enseignant opte plutôt pour la note 3 pour stimuler l'élève à mieux investir dans le travail scolaire. Ce choix se fait surtout lorsque l'enseignant est convaincu que l'élève est en mesure d'atteindre les objectifs, mais constate que sa performance aux contrôles écrits en mathématiques est très variable pour des raisons de motivation et d'intérêt pour les apprentissages scolaires. Comme Conrad le dit au sujet de la note 3 attribuée à Aloïs au deuxième trimestre : *c'est un moment crucial de l'année ; c'est le dernier moment pour que je puisse tirer la sonnette d'alarme.* Il veut inciter Aloïs à travailler plus régulièrement avant l'épreuve commune et le bilan de fin d'année. La situation de Khalil dans la classe d'Alice est similaire. L'enseignante pense que Khalil pourrait faire des études secondaires de bon niveau, mais constate que son investissement scolaire est très irrégulier et que ses résultats aux contrôles écrits en mathématiques

7. La définition des regroupements du Cycle d'orientation est présentée dans le tableau 1 du chapitre 6.

fluctuent : *C'est un enfant tout à fait capable, mais qui ne donne pas le maximum de lui-même ; il y a des lacunes qui s'accumulent [...] Pour finir je me suis décidée pour un 3 [...] pour le pousser à se mobiliser plus.* La situation de Daniel dans la classe de Laure reflète un autre cursus. Cet élève a doublé la troisième année primaire et rencontre des difficultés de compréhension en mathématiques ; ses résultats oscillent entre 3 et 4 depuis plusieurs années. Il peut atteindre les objectifs, mais doit être encadré de manière suivie, car il présente des problèmes de motivation ou ne saisit pas le sens des activités proposées. L'enseignante a analysé la situation de Daniel en concertation avec ses parents, qui investissent beaucoup dans l'encadrement du travail scolaire de leur fils, puis elle a opté pour la note 3 au deuxième trimestre.

Laure décrit bien l'idée que le message véhiculé par la note varie en fonction de ce que l'enseignant sait du rapport que l'élève entretient avec son travail scolaire. En cas d'hésitation entre 3 et 4, il est important, selon elle, de savoir *ce que l'élève va faire de la note que tu lui donnes*. Elle remarque : *Il y a des enfants qui sont vite démoralisés, alors tu essaies plutôt de pencher vers le haut pour l'encourager et lui faire passer le message « Vas-y continue, tu es en train de faire des progrès » ; alors que pour d'autres enfants, il s'agit de passer le message : « Bouge-toi, tu es en train de faire n'importe quoi ! »* Le moment de l'année peut influencer aussi le type de message que la note véhicule. Les « notes avertissement » paraissent plus souvent en mars et les « notes coups de pouce » plus souvent en juin, compte tenu des enjeux de l'orientation. Cette question est abordée plus en détail dans le chapitre 9.

1.4. Les justifications des adaptations

L'analyse des justifications des procédures d'attribution des notes présentée dans le chapitre 7 a montré les différents facteurs qui entrent en ligne de compte. Les facteurs liés au contexte de l'école (choix et formes de concertation collégiale) et au contexte institutionnel (références officielles) ont un impact sur les démarches et règles générales adoptées par l'enseignant pour tous les élèves de sa classe. Par exemple, l'utilisation de contrôles écrits élaborés avec un ou plusieurs collègues, la décision de ne pas attribuer de notes aux résultats des contrôles, l'adoption, dans les contrôles écrits, d'en-têtes correspondant aux modèles diffusés par l'institution. Ces genres de justification n'apparaissent pas lorsque l'enseignant explique les adaptations intro-

duites afin de tenir compte de la spécificité de la situation de l'élève. Les justifications qui ressortent dans ce cas concernent les stratégies pédagogiques et les valeurs personnelles de l'enseignant.

Les stratégies pédagogiques citées sont étroitement liées aux deux types de « notes message » (note coup de pouce, note avertissement) déjà décrits. Les valeurs personnelles sont parfois clairement explicitées, mais le plus souvent elles émergent en filigrane d'un ensemble de remarques et d'explications. On peut relever, notamment, les valeurs suivantes que plusieurs enseignants véhiculent :

- la conviction que la relation et le dialogue enseignant-élève sont au cœur du processus d'évaluation ;
- l'idée qu'il faut chercher et mettre en valeur les réussites de l'élève ; même si l'on décide d'attribuer une note de 3, il faut relever les forces de l'élève et en parler avec lui afin de créer les conditions d'une amélioration ;
- la nécessité d'un esprit critique, d'un autoquestionnement qui conduit à mettre à l'épreuve son impression globale du travail de l'élève ou la note initialement calculée, en cherchant des éléments d'information qui peuvent confirmer ou infirmer la première appréciation ;
- l'idée que la note porte sur les apprentissages scolaires de l'élève, mais peut tenir compte, dans certaines circonstances, de facteurs extrascolaires comme la situation familiale de l'élève, sa santé physique et psychique, sa trajectoire personnelle ; ces facteurs interviennent notamment lorsque l'enseignant hésite entre deux notes en raison de la fluctuation des résultats de l'élève aux évaluations effectuées en classe ;
- la nécessité d'effectuer des adaptations qui tiennent compte des spécificités des élèves tout en assurant l'équité de l'évaluation.

Laure exprime bien cette dernière idée en disant que les ajustements et les adaptations effectués en matière de notation doivent suivre les mêmes principes pour tous les élèves qui se trouvent dans une situation semblable, les éléments particuliers pris en compte vont chaque fois refléter les spécificités de la situation de l'élève.

2. Les modalités de communication qui accompagnent la note

Malgré son importance pour les élèves et leurs parents et dans le fonctionnement du système scolaire, la note ne circule pas de manière isolée. Diverses modalités de communication plus larges accompagnent et entourent l'attribution des notes dans le livret. Ces modalités peuvent compléter, renforcer ou nuancer les messages véhiculés par les notes. Notre présentation de ces modalités se base principalement sur le tableau qualitatif de synthèse relevant les éléments clés des pratiques des dix enseignants répertoriées dans les formats de dépouillement des entretiens⁸.

2.1. Les communications orales

La majorité des enseignants prévoient un moment d'échange avec les élèves lors de la transmission des livrets. Environ la moitié des enseignants aménagent un moment individuel avec chaque élève pour commenter les informations qui se trouvent dans le livret et répondre aux questions. L'autre moitié fournit à l'ensemble de la classe une information collective sur les démarches adoptées. Quelques enseignants prévoient un échange individuel en mars, puis une information collective en juin. Un enseignant – Paul – se distingue des autres, car il ne donne pas aux élèves d'informations précises sur la procédure qu'il a suivie pour établir les notes, considérant que cela relève de sa *cuisine personnelle*. Ce n'est que lors des entretiens avec les parents qu'il donne des explications, soutenues par le dossier d'évaluation et d'autres travaux de l'élève, notamment quand la note n'est pas bonne.

Tous les enseignants organisent des rencontres et des entretiens avec les parents des élèves, comme le prévoient les directives officielles⁹. Les modalités des entretiens sont toutefois variables. La majorité des enseignants effectuent des entretiens tripartites parents-enseignant-enfant, mais certains préfèrent des entretiens séparés. D'autres enseignants effectuent systématiquement deux entretiens ; certains proposent un seul entretien, mais organisent une permanence ou une soirée où les élèves présentent leurs dossiers d'évaluation ou portfolios à leurs parents et l'enseignant intervient et répond

8. Les formats de dépouillement sont décrits dans le chapitre 6.

9. Voir le tableau 1 du chapitre 6.

aux questions. La fréquence des entretiens peut être nettement plus élevée dans certains cas où l'enseignant et les parents conviennent d'une concertation régulière: par exemple, les entretiens d'Alice avec le père de Khalil et ceux de Violette avec la mère de Louise ont lieu une fois par mois.

De manière générale, les enseignants accordent beaucoup d'importance aux entretiens, surtout pour les élèves qui sont à la limite entre les notes 3 et 4. Les entretiens avec les parents ont plusieurs fonctions: mieux comprendre le fonctionnement de l'élève, ses comportements, ses intérêts, ses difficultés; fournir aux parents une information plus nuancée, détaillée et explicite que celle véhiculée par la note; réfléchir avec eux à l'avenir scolaire de l'élève; dans certains cas, établir une concertation visant à améliorer l'encadrement du travail scolaire de l'élève ou proposer aux parents de rechercher l'aide particulière d'un autre professionnel (psychologue, logopédiste, etc.). L'enseignant propose parfois un entretien pour aborder un sujet précis. Christian, par exemple, a rencontré la mère de Mélanie pour parler du résultat de sa fille à l'épreuve cantonale de mathématiques: *J'ai dit à la maman qu'effectivement je trouvais qu'elle n'a pas bien réussi son épreuve, mais que je pensais que Mélanie valait plus que ça [...] Après, j'ai donné des conseils, pour [aider Mélanie à] mieux maîtriser le stress, relativiser l'échec.*

2.2. Les dossiers et les portfolios

Tous les enseignants ont mis en place un système de documentation écrite du travail scolaire de l'élève, comme le prévoient les directives officielles. Dans la majorité des cas, il s'agit d'un «dossier d'évaluation» constitué des contrôles écrits effectués dans les différentes branches et, parfois, des traces d'autres activités plus larges (recherches, productions) ou plus restreintes (par exemple, le graphique des résultats à des tests réguliers sur la table de multiplication). Dans plusieurs classes, le dossier prend la forme d'un «portfolio» comprenant une sélection de travaux significatifs sur lesquels apparaissent des commentaires de l'enseignant et des traces d'autoévaluation ou de réflexion métacognitive de l'élève¹⁰. Ces documents sont une source d'information pour l'établissement de la note et sont ensuite communiqués aux

10. Sur la conception et l'utilisation de portfolios à l'école primaire en Suisse romande, voir Allal, Wegmuller, Bonaiti-Dugerd et Kaeser Cochet (1998) et Mottier Lopez et Allal (2004).

parents afin d'illustrer et de concrétiser le travail conduisant à la note. Les enseignants pratiquent plusieurs modalités de communication de ces documents : transmission des dossiers et portfolios aux parents avec les livrets ; recours à ces documents lors des entretiens avec les parents ; organisation de permanences et de soirées où chaque enfant présente son dossier ou portfolio à ses parents.

2.3. Les commentaires inscrits dans le livret

Le livret scolaire comporte un espace restreint où l'enseignant peut rédiger un commentaire en ajout aux notes du trimestre. On peut distinguer deux approches qui reflètent le jugement professionnel de l'enseignant sur le rôle à accorder à l'écrit et à l'oral dans l'évaluation sommative. Environ 50 % des enseignants estiment qu'il faut privilégier la communication orale avec l'enfant et ses parents et écrire des commentaires les plus brefs possible dans le livret. C'est le point de vue de Natacha qui est très soucieuse de l'effet de stigmatisation associé aux commentaires écrits : *J'essaie de donner un maximum d'informations par oral, parce que par écrit, ça reste et donc, l'enfant qui a, en 3^e primaire, un commentaire pas forcément positif, [...] noir sur blanc, [peut être pénalisé] pendant toute sa scolarité primaire. Donc c'est vrai que j'essaie dans la mesure du possible de mettre surtout du positif.* Son point de vue est bien reflété dans le commentaire écrit dans le livret de Salma qui a eu une note de 3 en mathématiques au deuxième trimestre :

Trimestre bien maîtrisé, sauf en math où plusieurs notions sont à reconsolider.

Laure a une préoccupation similaire : ayant déjà longuement discuté avec les parents de Daniel de ses difficultés d'apprentissage en mathématiques, elle pense qu'il n'est pas utile *d'en rajouter* par écrit. Paul est aussi partisan de commentaires brefs. C'est la raison pour laquelle il rencontre tous les parents des élèves au moins deux fois : *Il y a beaucoup de choses [à dire] et on ne peut pas écrire grand-chose dans le livret scolaire.* Tout en écrivant des commentaires courts, il n'hésite pas à évoquer explicitement des problèmes rencontrés par l'élève. Par exemple, pour Élise, qui a eu une note de 3 en mathématiques aux deux premiers trimestres, il écrit :

Le travail fourni par Élise n'est pas suffisant. Elle se contente trop du minimum et a beaucoup de peine à effectuer ses travaux à domicile. Un gros effort sera nécessaire au cours du 3^e trimestre.

L'autre moitié des enseignants, sans négliger la communication orale, a tendance à écrire des commentaires relativement détaillés. La plupart d'entre eux utilisent le commentaire pour *nuancer* le message (positif ou négatif) communiqué par la note. Ainsi, certains enseignants ayant attribué une note de 4 utilisent le commentaire pour rappeler que des efforts sont encore nécessaires, comme dans ce texte que Karine a écrit dans le livret de Nelly au 2^e trimestre :

Nelly atteint, pour l'instant, tout juste les objectifs dans les différentes disciplines. Avec de l'aide, elle parvient le plus souvent à surmonter les difficultés qu'elle rencontre. Elle ne doit pas hésiter à revoir régulièrement les notions travaillées afin de réussir à les mobiliser.

Après beaucoup d'hésitations, Pietro a opté pour une note de 4 en mathématiques pour Angelo au 2^e trimestre, mais il a rédigé dans le livret un commentaire soulignant les problèmes à surmonter sur le plan du comportement général de l'élève en classe :

Angelo travaille de manière très irrégulière, mais il y a des domaines où cela va un peu mieux, comme le français « structuration ». Ce qui ne va pas du tout, ce sont les problèmes de comportement qui dérangent toute la classe [...].

Lorsque l'enseignant décide d'attribuer une note de 3, le commentaire peut nuancer dans le sens inverse, c'est-à-dire souligner certaines qualités du travail ou de la vie scolaire de l'enfant. C'est le cas dans ce commentaire de Violette au sujet de Louise, qui a eu 3 en mathématiques au 2^e trimestre :

Certains résultats sont moyens, voire faibles : des progrès sont à faire. Des efforts ont pourtant été réalisés dans quelques domaines. Bien ! C'est très bien que Louise ait accepté de l'aide en plus des études surveillées, mais il faut aussi qu'elle se prenne en main et se motive afin de finir son année mieux qu'elle ne l'a commencée. Je compte sur elle.

Quelques enseignants se distinguent de ceux que nous venons de citer en écrivant des commentaires qui tendent à renforcer plutôt qu'à nuancer le message apporté par la note. Voici, par exemple, ce qu'écrit Alice dans le livret de Khalil qui a eu une note de 3 en mathématiques au 2^e trimestre :

En mathématiques et en français structuration, les acquisitions de Khalil sont en baisse et oscillent entre le 3 et le 4. Il s'investit insuffisamment dans son travail en classe et à la maison. Il rencontre des difficultés dans la résolution de problèmes, car il ne fait pas ceux que je donne à la maison. Son comportement général face aux règles de vie et au travail m'inquiète beaucoup et je crains une baisse pour le troisième trimestre si Khalil n'est pas repris en main. [...].

Malgré le fort investissement dans la communication orale (entretiens mensuels avec le père de Khalil), Alice estime nécessaire de fournir des repères écrits dans un document officiel.

Conclusion

Les analyses présentées dans ce chapitre complètent celles du chapitre 7 sur l'attribution des notes. Elles montrent le fonctionnement du jugement professionnel lorsque l'enseignant introduit des adaptations dans sa manière de décider des notes afin de tenir compte d'aspects singuliers de la situation de l'élève. La recherche d'avis complémentaires, auprès d'autres professionnels au sein de l'école ou parfois en dehors de celle-ci, ainsi que la concertation avec les parents des élèves permettent à l'enseignant d'élargir la base d'informations sur laquelle il va fonder son jugement professionnel. La décision concernant les notes à inscrire dans le livret scolaire s'accompagne d'une démarche de communication plus large, qui varie selon certains choix personnels de l'enseignant, mais qui comporte généralement les éléments suivants : des échanges oraux avec les élèves concernant les notes, des entretiens et autres rencontres avec les parents d'élèves, des commentaires écrits dans le livret, la constitution d'un dossier d'évaluation ou portfolio comprenant des travaux de l'élève. Autrement dit, le jugement professionnel s'exerce dans l'élaboration de procédures d'évaluation sommative et pronostique fortement intégrées dans une stratégie de communication orale et écrite entre l'enseignant, l'élève et sa famille. Comme Hadji (1999) l'a souligné, il est reconnu depuis un certain temps que « l'évaluation est un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication/négociation » (p. 31). Mais cette conception est souvent associée principalement à la fonction formative de l'évaluation en tant que mécanisme de régulation des activités d'enseignement/apprentissage en classe (voir, entre autres, Cardinet, 1987 ; Perrenoud, 1991). Notre étude met en évidence la forte dimension de communication présente aussi dans les fonctions sommative et pronostique de l'évaluation, et complète ainsi notre compréhension du contexte dans lequel le jugement professionnel s'élabore et s'exprime.

■ Références bibliographiques

- ALLAL, L., E. WEGMULLER, S. BONAÏTI-DUGERDIL et F. COCHET KAESER (1998). « Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite », *Mesure et évaluation en éducation*, 20, p. 5-32.
- CARDINET, J. (1987). « L'évaluation en classe, mesure ou dialogue ? », *European Journal of Psychology of Education*, 2(2), p. 133-144.
- HADJI, C. (1999). *L'évaluation démythifiée*, Paris, Éditions ESF.
- MOTTIER LOPEZ, L. et L. ALLAL (2004). « Le portfolio : pratiques et perspectives », *Educateur*, numéro spécial, p. 46-51.
- PERRENOUD, Ph. (1991). « Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe : toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », dans J. Weiss (dir.), *Évaluation, problème de communication*, Cousset, Suisse, DelVal, p. 9-33.



Envisager l'avenir de l'élève

Le jugement professionnel dans les décisions d'orientation et de promotion

Walther Tessaro

Université de Genève

walther.tessaro@pse.unige.ch

Ariane Favre Marmet

Centre de formation de l'enseignement primaire

ariane.favre@edu.ge.ch

Notre recherche sur le jugement professionnel porte sur les pratiques d'évaluation dans la dernière année de l'école primaire. Les chapitres 7 et 8 ont déjà évoqué les relations entre la fonction sommative des notes inscrites dans les livrets scolaires et les enjeux de l'évaluation pronostique pour l'avenir des élèves. Ce chapitre aborde de manière plus approfondie les décisions relatives à l'orientation et à la promotion de ceux-ci, en montrant le rôle des différents acteurs. Afin de dégager les caractéristiques des pratiques des enseignants interrogés, nous avons eu recours au format de dépouillement des décisions d'orientation et de promotion et avons consulté d'autres formats afin de relever les aspects marquants de leur jugement professionnel¹. Nous sommes, par ailleurs, retournés aux transcriptions des entretiens afin de choisir les citations les plus représentatives.

1. Le passage du primaire au secondaire inférieur

Le 6^e degré est une étape importante dans le cursus scolaire de l'élève, puisqu'elle marque la fin de l'école primaire et du tronc commun. L'enseignement généraliste laisse ensuite la place à des filières pour les trois années de l'école secondaire inférieure, appelée « Cycle d'orientation » (CO). Ce système de gestion des parcours scolaires à sélection précoce s'apparente au modèle de la « séparation » décrit par Mons (2004), même si l'orientation choisie au 7^e degré n'est pas considérée comme définitive. Les élèves sont répartis dans des filières classées hiérarchiquement, qui déterminent néanmoins largement la formation ultérieure et le choix d'une profession. Ce modèle s'oppose aux systèmes dits d'« intégration », qui proposent un parcours scolaire unifié jusqu'à la fin de l'école obligatoire.

Comme cela a été indiqué dans le chapitre 6, pour être admis au Cycle d'orientation les élèves doivent obtenir au bilan certificatif à la fin de la 6^e primaire avec des notes au moins égales à 3 (objectifs presque atteints) dans trois disciplines : français communication, français structuration et mathématiques. Dans 18 des 21 collèges du CO, les élèves sont orientés vers des regroupements différents selon leurs résultats dans les trois disciplines de passage : trois notes de 4 pour entrer dans le regroupement A, une de 4 et deux de 3 pour le regroupement B, et trois notes de 3 pour le regroupement C. Les

1. Les formats de dépouillement sont présentés au chapitre 6.

élèves admis en regroupement A peuvent en outre choisir entre deux options : trois heures de cours de latin ou des heures supplémentaires en français, mathématiques et sciences. Dans trois collèges du CO qui n'ont pas de regroupements différenciés, les élèves admis au 7^e degré sont inscrits dans des classes hétérogènes, mais ceux qui souhaitent étudier le latin doivent remplir les mêmes conditions que celles requises pour l'entrée en regroupement A. Rappelons que l'enjeu de l'orientation en regroupement A (appelé aussi filière prégyrnasiale) est que cette orientation, si elle est maintenue trois ans plus tard, donne accès aux études gymnasiales² de l'enseignement secondaire supérieur général.

Pour la minorité restreinte d'élèves ayant des notes dans les disciplines de passage inférieures à 3, ou qui rencontrent des difficultés particulières, d'autres décisions peuvent être prises. Ils peuvent être orientés vers l'enseignement spécialisé³ ou, sous certaines conditions, rester une année supplémentaire dans l'enseignement primaire (décision de prolongation du cycle moyen II).

Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre nécessite diverses coordinations entre les personnes de l'institution scolaire appelées à suivre l'élève. Ainsi, deux échanges au moins assurent la transmission des informations : l'une à l'occasion de l'établissement des notes et des pronostics de mars, l'autre peu avant l'inscription dans un collège du CO, au mois de juin. Si l'évaluation de fin de 6^e degré est du ressort de l'école primaire, l'admission et l'orientation au secondaire inférieur sont de la responsabilité des directions des établissements (collèges) de cet ordre d'enseignement. Les choix mentionnés par les enseignants, les parents et les inspecteurs de circonscription n'ont pas force de décision, mais influencent cependant grandement l'orientation. L'institution scolaire vise continuellement à garantir l'objectivité des décisions lors du passage entre les deux ordres d'enseignement. Cependant, la procédure de sélection au terme du primaire conduit parfois à une discrimination négative à l'égard des enfants de langue étrangère ou de familles défavorisées sur le plan socioéconomique (Coradi Vellacott et Wolter, 2005).

-
2. Cette expression désigne les quatre années de l'enseignement qui préparent aux examens des certificats de maturité (qui sont équivalents au baccalauréat en France) donnant accès aux universités suisses.
 3. Écoles de formation préprofessionnelle (EFP) qui accueillent des adolescents de 13 ans révolus à qui un projet de formation adapté est proposé.

Les directions des établissements peuvent examiner des demandes de dérogation présentées par les parents, en tenant compte des renseignements complémentaires suivants : le rapport et les informations fournies par l'enseignant primaire, l'avis de l'élève et de ses parents, les indications fournies par des tests standardisés de raisonnement, les résultats dans les autres disciplines et aux épreuves cantonales.

À Genève, plus de trois élèves sur quatre entrent dans le regroupement A au 7^e degré et un élève sur cinq environ dans le regroupement B. Moins de 5% des élèves passent dans le regroupement C, l'enseignement spécialisé, ou encore prolongent leur scolarité primaire. Ces proportions peuvent être différentes d'un établissement scolaire à l'autre.

2. La cohérence entre le pronostic et l'inscription définitive

Au mois de mars, c'est-à-dire au moment de la remise du livret scolaire du 2^e trimestre, les enseignants du 6^e degré doivent remplir un tableau dans lequel ils indiquent les notes attribuées aux élèves lors des deux premières périodes de l'année scolaire, ainsi que l'orientation souhaitée par les parents et celle envisagée par l'enseignant. À ce moment de l'année, dans un quart des cas, l'avis des enseignants que nous avons interviewés différait de celui des parents : ils étaient moins enclins que les parents à proposer une orientation en regroupement A. Trois mois plus tard, lors de l'inscription au Cycle d'orientation, seul un parent avait encore un avis différent de celui de l'enseignant et a demandé une dérogation à la direction de l'établissement concerné, sans succès. Dans la presque totalité des situations, les parents se sont donc finalement ralliés aux avis des enseignants. Pour un seul élève, l'enseignant a modifié son point de vue. Toutes les orientations effectuées en fin d'année correspondaient donc aux options envisagées à ce moment-là par les enseignants. Par ailleurs, il s'avère que les pronostics du mois de mars de ces mêmes enseignants coïncidaient aussi en très grande majorité avec les orientations décidées par le CO trois mois plus tard.

Ces résultats indiquent que les prévisions des enseignants en cours d'année sont généralement fiables par rapport aux décisions définitives. Les enseignants ne cèdent pas *de facto* aux demandes des

parents préférant un choix d'orientation différent; de façon générale, ils ne semblent pas sensibles à la « pression consumériste » (Meirieu, 2005) qui caractérise l'attitude de certaines familles vis-à-vis de l'école. Si les pronostics des titulaires de classe semblent prédictifs de l'orientation future décidée par les directions des collèges, ils ne découlent pas d'une réflexion menée dans une tour d'ivoire, mais bien d'un long processus de consultation entre les différents partenaires. Si, au mois de juin, le souhait des parents et l'avis de l'enseignant divergent toujours, la famille peut présenter une demande de dérogation, mais la probabilité qu'elle soit acceptée par le CO est très faible.

L'exemple de Joanna

Joanna est une élève qui rencontre des difficultés scolaires relativement importantes. Elle a redoublé au cycle élémentaire (2^e primaire) et ses résultats à la fin du 2^e trimestre de sa 6^e année indiquent notamment qu'elle n'a pas atteint les objectifs de français structuration (note 2) et a presque atteint ceux de mathématiques (note 3). Violette, son enseignante, dit ceci de Joanna : *Les résultats sont catastrophiques [...] mais c'est une enfant qui va passer au Cycle d'orientation parce qu'elle doit passer. Elle n'aura pas les résultats qu'il faut, donc je vais devoir faire un bilan pédagogique.* Le souhait de l'enseignante est que Joanna puisse être orientée dans la seule classe à effectif très réduit du 7^e degré (regroupement « B passerelle⁴ », environ 12 élèves), une particularité de l'établissement qui accueille les élèves venant de son école. Elle est cependant inquiète, car les difficultés en français sont importantes. Pour elle, néanmoins, la promotion est nécessaire compte tenu notamment du développement physique de l'enfant : *Joanna est très grande. Si elle devait refaire sa 6^e, ce serait terrible.*

Le bilan écrit a été suivi d'un entretien entre l'enseignante, son collègue chargé de l'appui et la direction du collège. Au cours de cet entretien, Violette a annoncé une probable demande de dérogation. Lors du bilan certificatif de fin de cycle, les objectifs sont *presque atteints* (note 3) dans deux disciplines de passage et *atteints* (note 4) dans la troisième discipline. En conséquence, la promotion n'est plus hypothétique. L'enseignante pense que la direction du collège

4. Ces classes existent dans certains établissements qui ne disposent pas d'un regroupement C.

donnera suite à sa demande d'insertion de Joanna dans une classe B passerelle; *sinon elle [va] vite être noyée avec les changements*, remarque Violette.

3. L'adhésion des parents

Ayant décrit la convergence dans le choix des orientations en fin d'année et la fiabilité des pronostics que les enseignants avaient formulés trois mois plus tôt, voyons comment ces derniers interagissent avec les parents et aboutissent à la recommandation finale. La communication entre parents et enseignants à propos de la sélection peut parfois être problématique, notamment lorsque des différences de capital culturel entravent leur collaboration (Coradi Vellacott et Wolter, 2005). Les parents de statut social élevé s'investissent souvent davantage dans le parcours scolaire de leur enfant. Ils sont en outre plus à même d'exercer une pression sur l'enseignant pour qu'il avantage leur enfant lors d'une sélection.

Il ressort des entretiens que les enseignants considèrent généralement l'orientation des élèves comme un processus. La décision qui en résulte est le plus souvent convergente, car, longuement réfléchie, elle tient compte d'un faisceau d'indicateurs et de l'avis de tous les partenaires. La grande majorité des élèves de 6^e étant promus dans le regroupement A (filière pré-gymnasiale), celui-ci sert en quelque sorte d'étalon pour l'enseignant. Les questions auxquelles il tente de répondre tout au long de l'année sont de cet ordre : L'élève réussira-t-il à atteindre les objectifs dans les disciplines discriminantes en fin de 6^e ? Pourra-t-il suivre le rythme en 7^e A ?

Ce processus est ponctué par des moments importants qui permettent d'interagir au sujet de la progression de l'élève par rapport à ces deux questions : *On se pose des questions déjà en début de 6^e, surtout si on les a déjà eus en 5^e. Au carnet du premier trimestre, on se pose des questions et le deuxième carnet confirme ou infirme [...]. Mais ce n'est pas verrouillé* (Alice).

Les notes des deux premiers trimestres sont assurément des indicateurs importants; il faut, par ailleurs, déterminer les raisons de résultats insatisfaisants puis proposer, le cas échéant, des régulations à mettre en place pour le reste de l'année scolaire. Les conseils s'adressent bien entendu aux élèves : *Il faut arrêter de jouer, de bavarder*

(Marina). *Je lui fais prendre conscience que son travail n'est pas suffisant* (Conrad). *Il faudra qu'elle soit un peu plus organisée, plus attentive* (Natacha).

Les enseignants n'hésitent cependant pas à responsabiliser aussi les parents, en les incitant à soutenir davantage leur enfant. Dans les entretiens, les attentes sont explicites et le message clair : *Il manque de cadrage, il manque de sérieux* (Marina). *Il faut que vous me donniez un coup de main [...] il faut le tenir, à la maison et le faire travailler* (Conrad). S'il est difficile d'évaluer les effets de ces demandes, il arrive que des parents avouent leur impuissance, voire leur détresse devant l'attitude de leur enfant et les exigences de l'école.

Des commentaires adressés autant aux parents qu'aux élèves sont parfois inscrits dans le livret scolaire : ayant déjà évoqué les difficultés d'investissement et de régularité du travail de Khalil au 2^e trimestre (voir chapitre 8), Alice n'hésite pas à insister à nouveau dans le dernier commentaire du livret scolaire, bien que l'élève ait finalement été promu avec une atteinte de tous les objectifs :

Si Khalil ne fournit pas un plus sérieux effort au cours des trois prochaines années, il ne pourra pas faire fructifier son potentiel intellectuel qui est pourtant riche.

La mise en garde par un commentaire écrit dans un document officiel en fin d'année est lourde de sens. Même lorsque ce commentaire porte sur le travail ou le comportement de l'élève, l'objectif est aussi de responsabiliser ses parents par rapport à sa réussite scolaire : *À l'avenir, Joanna ne pourra plus se permettre de vivre comme elle l'a fait jusqu'ici, il lui faudra travailler avec plus de méthode et de régularité si elle veut s'en sortir* (Violette). Dans un cas, la note et la proposition d'orientation en regroupement A sont décidées par l'enseignant (Conrad), à l'issue d'une longue concertation avec la mère de l'élève, et se justifient largement par le soutien que la famille offrira à ce dernier. Dans d'autres cas, comme l'exemple d'Élise dans la classe de Paul, les avis de l'enseignant et des parents restent divergents.

L'exemple d'Élise

Les parents d'Élise ont indiqué au mois de mars leur souhait de voir leur fille choisir l'option latin en 7^e année. Dans le tableau pronostique, l'avis de l'enseignant (Paul) était cependant différent. Il en fait le commentaire suivant : *Le latin, ça fait une discipline en plus, c'est*

pas facile. Je me dis que c'est trop, il ne faut pas surcharger le bateau. Sans modifier sa décision, l'enseignant a néanmoins compris le choix de la famille, car de toute façon, au mois de mars rien n'est joué.

Il a ensuite expliqué plusieurs fois à l'élève la surcharge que représente une discipline supplémentaire, sans compter les autres nouvelles branches qui apparaissent en 7^e et l'augmentation des exigences en allemand. Il a de plus souligné un changement réglementaire récent qui l'incite à reconsidérer l'orientation souhaitée par la famille : l'obligation de terminer l'année scolaire en gardant l'option choisie au départ, alors qu'auparavant une réorientation était possible après les trois premiers mois. Paul a présenté ces arguments à l'élève et à ses parents.

Lors de l'inscription au Cycle d'orientation, les parents ont tout de même demandé une dérogation afin que leur fille puisse prendre le latin comme option, malgré des résultats insuffisants (note de 3 en mathématiques). La direction de l'établissement a refusé, en respectant en cela l'avis inchangé de l'enseignant : *Je savais très bien, mais je ne voulais pas contrarier. J'ai vu la directrice du CO avec mon inspectrice. À l'inscription, ils ont refusé.* Paul justifie la décision en évoquant de trop mauvaises expériences vécues par le collège précédemment avec des cas similaires. Ayant été très souvent titulaire de classes de 6^e degré, Paul pense que son expérience d'enseignement l'aide à prendre la bonne décision. Il décrit son jugement comme étant généralement fiable, car il se base sur une très bonne connaissance du contexte institutionnel et sur les nombreuses orientations d'élèves qu'il a effectuées dans sa carrière professionnelle. Paul considère qu'il a en outre l'avantage d'être moins influencé que les parents par des justifications d'ordre affectif.

4. Des notes pour certifier et orienter

Le chapitre 7 a décrit le processus suivi par les enseignants pour établir la note certificative de fin de cycle. Lorsque les résultats des élèves aux contrôles écrits et aux autres activités en classe oscillent entre «objectifs atteints» (4) et «objectifs presque atteints» (3), divers facteurs interviennent dans la décision de notation. Un facteur important est la vision que l'enseignant s'est faite de l'orientation la plus adéquate, compte tenu de tout ce qu'il sait au sujet de l'élève. L'enseignant sait que les notes attribuées dans certaines disciplines à la fin

de la scolarité primaire sont en principe déterminantes pour l'orientation dans les regroupements (A, B, C) de l'enseignement secondaire, même si la proposition d'orientation dépend aussi d'autres facteurs : la progression et l'âge de l'élève, son développement général et son investissement dans les activités scolaires, le souhait de l'enfant et de ses parents (Allal, 1988).

Pour presque tous les enseignants interrogés, l'orientation envisagée pour l'élève a été un facteur très important lorsqu'ils ont hésité dans la mise de note. Ainsi, Conrad affirme que, pour lui, si le travail accompli par un élève montre qu'il *n'a rien à faire en B*, [...] *il faut que je le pousse pour qu'il aille en A*. Pour Karine, la mise de note au mois de juin est une démarche difficile : *Je sais que quand je mets mes notes j'ai dans ma tête les exigences du Cycle [...]. C'est quand même l'enseignant qui mettra sa note et qui va déterminer le niveau d'entrée*. Pour elle, l'hésitation entre deux notes peut avoir des conséquences différentes selon le moment de l'année : *Au premier trimestre, [...] quand j'hésite entre 3 et 4, je vais peut-être mettre un 3 [...] mais, par contre, arrivée à la fin de l'année la volonté peut être d'encourager l'élève*. Pour une élève de sa classe, la fonction pronostique a fortement influencé la note en fin d'année. Après hésitation (entre un 3 ou un 2 en mathématiques), Karine a opté pour le 3 permettant le passage au CO en regroupement B ou C ; elle explique que Sephora *a déjà doublé une année* ; une prolongation du cycle primaire semble exclue et le passage au CO est préférable compte tenu du développement physique de l'élève (*c'est une élève qui est très développée, [...] elle a un corps de femme, c'est vraiment une adolescente*).

L'orientation envisagée peut parfois influencer la décision de la note à inscrire dès le 2^e trimestre. La conséquence d'une note nettement insuffisante (1 ou 2) peut paraître alors irrémédiable, même si le bilan certificatif de fin d'année ne résulte pas d'une moyenne des trois trimestres : *Dans certains domaines, j'ai mis 3 parce que je me suis dit que ça ne servait pas à grand-chose d'offrir un redoublement⁵, ce n'était pas un cadeau, mais une punition* (Alice). Dans d'autres situations, l'hésitation débouche sur une décision qui prend l'allure d'un pari. Pour Karine :

5. Dans les écoles concernées par notre étude, il existe une large adhésion à l'idée, soutenue par la politique officielle de l'enseignement primaire, qu'une prolongation du cycle moyen II assortie de mesures d'accompagnement pédagogique pourrait être plus bénéfique qu'un redoublement classique (voir section la 8 de ce chapitre). Il reste que les enseignants et les parents des élèves utilisent encore largement le mot « redoublement ».

Si l'élève est aidé, qu'il s'investit et qu'il se donne de la peine, tu vas mettre 4 plutôt que 3. Ça lui permettra peut-être d'aller en A. Pour Daniel, Laure hésite et opte finalement pour la note 4 en mathématiques: Il méritait d'avoir son niveau A. [...]. Je trouve qu'il bosse et je me dis que c'est un petit 4, mais il a ses chances en niveau A s'il continue de bosser.

Si ces démarches s'élaborent en cours d'année dans une perspective sommative, elles comportent aussi, assurément, une dimension pronostique. Cette dernière se manifeste le plus souvent lorsque l'enjeu de l'hésitation peut déterminer la filière envisagée: indiquer en définitive que l'élève a atteint les objectifs disciplinaires de la période (note 4), c'est aussi évoquer implicitement son probable passage dans la filière A. De même, signaler que les objectifs ne sont pas atteints (note 2) risque de « condamner » l'élève à un redoublement, comme l'indique un enseignant: *La note [...] c'est aussi un message qui passe aux parents. Dans le cas de Théo ça ne sert à rien d'insister encore en mettant un 2. On sait que ça ne va pas [mais] lui mettre un 2 en fin d'année, ça ferme beaucoup trop de portes par rapport à cet élève qui a des capacités le jour où il arrivera à se mobiliser.*

Un enseignant insiste sur la responsabilité qui incombe au titulaire de classe lors de la formulation des propositions d'orientation de fin d'année: *Il ne faut pas se cacher derrière le fait que c'est le Cycle qui décide [...]. Il faut s'entourer de toutes les précautions pour savoir si l'enfant pourra suivre dans une section pré-gymnasiale (Pietro).* Un avis que partage Laure, en relevant que les notes attribuées par l'enseignant de 6^e sont souvent déterminantes pour l'orientation: *À un moment, la décision finale, c'est la tienne.* Cette enseignante évoque par ailleurs l'importance du soutien familial dans le choix définitif de la note de mathématiques et, en cascade, de l'orientation au CO: *Je sais que Daniel va être épaulé, c'est pour cela que j'ai mis 4. J'ai préféré [...] pour qu'il [passe] sans dérogation.*

Tout en affirmant la nécessité d'exercer leur jugement professionnel en matière d'orientation, plusieurs enseignants se montrent conscients des limites de leurs pronostics: *On peut se tromper énormément, il y a des enfants qui se découvrent après, qui s'attachent à un enseignant. Il y a aussi l'adolescence qui joue un rôle important (Marina).* Cette enseignante a récemment fait face à une situation illustrant ses propos; elle a finalement pris en compte le souhait de la famille d'assurer la promotion de l'élève: *J'aurais volontiers gardé Floriane en 6^e année, mais on a eu un refus violent du père et de la fille aussi. Le redoublement perd un peu de sa valeur si les parents sont contre.*

Un seul enseignant, même s'il est conscient de l'importance de la notation de fin de cycle primaire, affirme clairement ne pas se sentir influencé par l'aspect pronostique: *Je préfère être le plus objectif possible parce que je sais qu'après ça ne marchera pas. Hausser la note pour qu'il puisse faire du latin, je ne préfère pas. De toute façon, un élève qui a entre 3 et 4 veut rarement faire du latin* (Paul).

5. La justification du choix de l'orientation des élèves

La majorité des enseignants interrogés ont été titulaires de classes de 6^e degré à plusieurs reprises. Ils connaissent bien le plan d'études de ce degré et, surtout, la structure d'orientation mise en place pour l'accès au secondaire inférieur. Ils bénéficient, en outre, de l'expérience d'avoir déjà orienté de nombreux élèves. Cette expertise favorise, selon certains, l'exercice d'un jugement éclairé: *Connaissant le Cycle d'orientation assez bien, je peux me situer par rapport à ça et j'ai une représentation assez fiable. Je me dis que, finalement, les élèves que j'ai envoyés au CO l'année passée, je ne me suis pas trompé* (Paul). Un autre enseignant, Pietro, relève aussi l'importance d'une bonne connaissance des caractéristiques des filières pour proposer une orientation adéquate des élèves: *J'ai l'expérience de ces degrés et je sais que ce n'est pas possible pour Angelo de suivre une section pré-gymnasiale. Il n'a pas les moyens de suivre en mathématiques au CO avec un groupe d'enfants qui a atteint les objectifs dans cette discipline.*

Dans le livret scolaire de fin d'année, peu de commentaires portent particulièrement sur l'orientation. La plupart sont des constats généraux, souvent assez brefs, ou encore des encouragements:

En vue de l'année prochaine, il lui faudra continuer d'être bien impliquée dans son travail (Christian).

Certains enseignants, à l'image de Pietro, donnent cependant des indications qui permettent de percevoir les conditions dans lesquelles l'orientation s'est effectuée:

Si les résultats d'Angelo sont peu satisfaisants dans l'ensemble, je tiens à relever que les progrès ont réellement existé dans bien des domaines et ils préfigurent une bonne entrée en matière l'an prochain, au CO!

La plupart des enseignants aiment mieux formuler des commentaires et des conseils pendant des rencontres, notamment lorsqu'ils touchent des questions délicates (problèmes socioaffectifs, psychologiques, familiaux). Ils préfèrent ainsi la confidentialité de ces moments d'échange au caractère permanent, réducteur et public du commentaire écrit. Même une enseignante comme Alice, qui écrit des commentaires détaillés dans le livret scolaire, réserve pour un entretien avec l'élève certaines recommandations spécifiques : *J'ai rappelé à Khalil qu'il faut qu'il aille voir la psychologue au CO et que le papa prenne très vite contact avec son maître de classe.* Ce genre de recommandation montre que la conscience professionnelle d'Alice ne se limite pas à l'année scolaire dont elle est responsable mais s'étend à la suite de la scolarité de l'élève.

6. Les résultats aux épreuves cantonales et l'orientation

Si les systèmes scolaires tendent aujourd'hui à accroître l'autonomie des enseignants, ils visent cependant aussi à renforcer parallèlement les dispositifs d'évaluation externes à la classe (Tessaro, 2005). Ces épreuves représentent un complément d'information aux appréciations des enseignants résultant de démarches internes à la classe.

Les résultats aux épreuves cantonales, inscrits dans le livret scolaire, constituent une source d'informations intéressante pour l'enseignant lorsqu'il est amené à établir les bilans certificatifs de fin d'année. Le statut particulier de ces épreuves en fait souvent une variable importante dans la décision d'orientation. Parents et élèves ont aussi accès aux résultats et peuvent ainsi les utiliser dans leur argumentaire lors d'une demande de dérogation.

Chez un enseignant, le résultat à l'épreuve de mathématiques d'un élève l'a conforté dans la note qu'il pensait mettre lors du bilan (3) et la décision qu'il avait prise d'orienter cet élève dans le regroupement B : *Comme il était en dessous du seuil de réussite, je considérais que cela pouvait justifier un 3.* À l'inverse, pour Conrad le résultat d'Aloïs fut une remise en question momentanée de l'orientation prévue. Tout au long de l'année, parents et enseignant ont encouragé cet élève afin qu'il puisse être promu dans la filière pré-gymnasiale. Alors que Conrad pensait attribuer 4 en mathématiques lors du bilan certificatif, le résultat à l'épreuve cantonale de cette discipline était très légèrement

en dessous du seuil de réussite attendu. L'analyse faite avec l'aide d'une collègue a dès lors porté sur la progression annuelle et les résultats aux différents contrôles écrits, afin de ne pas occulter tout le reste. La décision fut finalement celle prévue initialement. Ainsi, tout en tenant compte de l'épreuve externe lors de son analyse des contrôles écrits, il n'a pas considéré que la note certificative devait être dictée par le seul résultat à celle-ci.

Le caractère public de l'épreuve cantonale offre une occasion aux parents de parler avec l'enseignant de l'avenir de leur enfant. Lorsque les résultats de ces épreuves ne sont pas convergents avec le jugement évaluatif de l'enseignant, celui-ci doit le justifier. La situation peut dès lors être problématique, car la valeur des contrôles effectués au sein de la classe et le choix de l'orientation peuvent être remis en question : *Je trouve que c'est un peu dévaloriser le travail qu'on fait dans les classes, parce que même les élèves nous ont dit que les épreuves communes sont beaucoup plus simples que les épreuves faites d'habitude. Tu t'inquiètes, tu alarmes les parents et à l'épreuve commune l'élève a atteint le seuil de réussite (Karine).* Dans cette même situation, d'autres enseignants, à l'image de Paul, valorisent un bon résultat en y percevant un réel effort de l'élève : *Il a peut-être révisé, il a peut-être fait des exercices chez lui. Alors là c'est clair, je hausse son résultat !*

7. La prolongation du cycle primaire

À la fin du 6^e degré, la quasi-totalité des élèves sont orientés au secondaire inférieur. Comme nous l'avons vu, les hésitations portent alors sur le choix de la filière ou des options. Cependant, lorsqu'un élève ne parvient pas à atteindre les objectifs en français et/ou en mathématiques, une prolongation de cycle d'une année peut-être décidée. Cette mesure ne peut intervenir qu'une seule fois pendant toute la scolarité primaire et revêt donc un caractère exceptionnel. Contrairement au redoublement classique, qui est un moyen souvent contre-productif de faire face aux difficultés d'apprentissage de l'élève (Crahay, 2006), la décision de prolongation doit s'accompagner d'un projet pédagogique défini en fonction des besoins de l'élève.

Dans notre échantillon, cette perspective a été envisagée, mais rejetée pour plusieurs élèves. Elle n'a été retenue que pour un seul élève. C'est l'inspecteur qui décide de la prolongation en se basant sur les informations réunies par l'enseignant et la proposition de ce dernier quant aux mesures d'encadrement pédagogique.

L'exemple de Mathis

Selon Alice, qui a suivi le même groupe d'élèves de 5^e en 6^e année, le cursus scolaire de Mathis a été difficile, caractérisé par des résultats scolaires souvent à la limite des notes suffisantes et des problèmes d'ordre psychologique. S'il est resté néanmoins avec les camarades de sa classe d'âge, sa progression n'a été possible que grâce à des mesures d'accompagnement mises en place dès la fin de la 3^e année. Lors du premier entretien, l'enseignante décrit les différentes étapes des dix-huit mois qu'il a passés avec elle, en mettant en évidence sa concertation avec la famille. En fin de 5^e degré, les parents avaient été partisans d'un redoublement, mais cette mesure n'a pas été retenue. À plusieurs reprises, les enseignants de l'école ont proposé aux parents de chercher une aide psychologique au Service médico-pédagogique (SMP) pour Mathis. La démarche, qui ne peut être entreprise que par ces derniers, n'a été finalement effectuée qu'au mois de mai du 6^e degré.

Au mois de mars, lors de la préorientation, les parents ont à nouveau demandé que leur enfant prolonge le cycle. L'enseignante pense que les parents souhaitent permettre à leur enfant de *reconsolider certaines notions, de respirer et de reprendre confiance en lui*. Parents et enseignants ont discuté de cette éventualité avec l'élève, qui n'a pas manifesté d'opposition. *Mais je ne sais pas si, en fin de 6^e, il continuera à penser comme ça en voyant que ses copains vont aller au Cycle d'orientation*, conclut l'enseignante lors de l'interview du mois de mars.

Alice a parlé plusieurs fois de l'élève aux séances de suivi collégial⁶, en présence des enseignants et d'autres partenaires, pour formuler une recommandation quant à la suite de sa scolarité. Au second entretien, elle présente la prolongation du cycle primaire

6. Aux séances de suivi collégial, les enseignants de l'école se réunissent afin de discuter des situations d'élèves qui ont des difficultés ou d'autres caractéristiques particulières et abordent, dans certains cas, la possibilité d'une prolongation du cycle ou d'un passage dans l'enseignement spécialisé.

comme une conséquence logique de la réflexion menée pendant l'année. Elle relève le manque de confiance et d'autonomie de l'élève, ainsi que son manque de maturité psychologique et physique (*il fait encore tout petit*). Les parents semblent soulagés par cette décision qu'ils attendaient plus tôt dans le cursus. Alice précise l'importance du soutien familial dans cette situation.

Les discussions avec le psychologue du SMP et avec le psychologue du CO au sujet des tests de raisonnement passés au printemps ont conforté l'enseignante et les parents dans l'idée de la prolongation en 6^e primaire. Cependant, les résultats aux épreuves cantonales se sont avérés nettement meilleurs : l'élève a atteint le seuil de réussite dans chacune des trois disciplines. Alice a félicité Mathis, mais a estimé, avec les parents de ce dernier, qu'une année de plus à l'école primaire était toujours la meilleure solution : *C'est un enfant qui a des ressources, mais qui n'arrive pas à les mobiliser, il est trop perturbé par des problèmes*. Alice pense que l'année de prolongation permettra à Mathis de consolider les acquis et – surtout – de profiter du suivi par un psychologue afin d'entrer au Cycle d'orientation dans de meilleures conditions un an plus tard. Cette perspective a été confirmée par l'inspecteur en charge de l'école.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit les pratiques des enseignants que nous avons rencontrés et rapporté l'analyse qu'ils en font, ce qui nous a permis de préciser les caractéristiques du jugement professionnel dans le processus de promotion et d'orientation. Parmi celles-ci, nous relevons l'importance de la collaboration entre partenaires afin d'aboutir à une décision qui prenne en compte le mieux possible les caractéristiques et les besoins des élèves. L'évaluation pronostique est en ce sens fortement négociée (Hadj, 1997), et cela, entre de nombreux acteurs, ce qui lui donne sans doute sa singularité, mais ce qui la rend aussi d'autant plus complexe. Pour les enseignants, reconnaître les parents des élèves comme des interlocuteurs à part entière n'est jamais chose aisée. La difficulté s'explique, notamment, par l'asymétrie des relations et du pouvoir, par la diversité des attentes, des représentations et des attitudes des uns et des autres. Comme le souligne Dubet (1997), rares sont les familles qui se trouvent à bonne distance dans leurs relations avec l'école.

L'expérience dans l'orientation d'élèves et la connaissance du contexte scolaire dans lequel ces derniers vont évoluer procurent à l'enseignant une expertise qui concourt à l'exercice d'un jugement éclairé dans une évaluation pronostique. Si les discours et les conseils de l'enseignant reflétant sa vision du monde et son ethos (Jorro, 2006), ils découlent aussi des choix qu'il a effectués préalablement et des conséquences qu'il a envisagées. En cela, ils ne peuvent être que mieux argumentés.

Comme ils reçoivent des collègues du Cycle d'orientation des informations sur le cursus des élèves qu'ils ont jadis orientés, les enseignants en arrivent, au fil des années, à mieux faire coïncider les exigences du système scolaire et les caractéristiques des élèves. Ces dernières ne se limitent pas aux compétences cognitives. À de nombreuses reprises, les personnes interrogées ont, en effet, souligné l'importance de facteurs tels que le degré d'investissement de l'élève dans les activités scolaire, son âge, son autonomie ou le soutien des parents dans la prise de décision.

Les témoignages que nous avons recueillis montrent qu'il y a une interdépendance dynamique entre les fonctions sommative et pronostique de l'évaluation. Le processus d'orientation amène parfois à influencer la note à mettre dans le livret scolaire, et cela même en cours d'année. Le message que l'enseignant adresse alors à l'élève et à ses parents ne concerne pas uniquement l'atteinte des objectifs, mais aussi l'avenir scolaire de l'élève. L'enseignant tente de pronostiquer au plus juste dans quelle mesure l'enfant pourra suivre l'enseignement dans une filière donnée (Crahay, 2003).

En fin d'année scolaire, l'école passe parfois par l'élève pour avoir l'avis de sa famille sur son orientation. Le recours à l'élève dans la transmission des messages entre famille et école est une pratique courante. La participation de l'élève dans cette communication indirecte ouvre un espace d'intervention pour l'enfant qui a alors l'occasion d'exercer une certaine influence sur la transmission du message et son contenu (Tessaro, 2002). Cela soulève la question de la participation plus directe de l'élève dans les discussions (par exemple, entretiens tripartites) sur son avenir scolaire.

Les ambitions des parents sont parfois plus modestes que celles de l'enseignant et témoignent d'une part de résignation : *Tout le monde ne peut pas aller en A* (parents de Sephora, cités par Karine). L'orientation de leur enfant dans le regroupement B ou C semble un

cheminement normal pour certains parents qui ont eux-mêmes connu des difficultés scolaires ou qui se sentent mal intégrés dans la culture environnante. Selon son appréciation de la situation, tantôt l'enseignant soutient la position des parents, tantôt il tente de les inciter à envisager un projet scolaire plus ambitieux pour leur enfant, ce qui peut contribuer à infléchir leur vision négative des choses (Jaeggi et Osiek, 2003).

Dans leurs pratiques, les enseignants de notre échantillon ne semblent pas se conforter dans une position d'autorité (Hadj, 1997), mais tentent au contraire d'associer à leurs réflexions et à leurs doutes les personnes que cela concerne au premier chef. Les options finalement choisies résultent parfois de négociations sur le sens des critères en jeu et la volonté de répondre au mieux, de part et d'autre, aux souhaits et aux caractéristiques des élèves. De ce point de vue, la relation différenciée aux familles fait indéniablement partie des gestes professionnels qui participent à l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant dans l'orientation des élèves.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1988). «Quantitative and qualitative components of teachers' evaluation strategies», *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 41-51.
- CORADI VELLACOTT, M. et S. WOLTER (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse, Rapport de tendance n° 9*, Aarau, CSRE.
- CRAHAY, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- CRAHAY, M. (2006). «Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ?», dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France, p. 243-254.
- DUBET, F. (1997). *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démythifiée*, Paris, ESF.
- JAEGGI, M. et F. OSIEK (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- JORRO, A. (2006). «L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures», dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 67-75.
- MEIRIEU, P. (2005). «L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale», dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 5-21.

- MONS, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- TESSARO, W. (2002). *L'élève acteur de la relation famille-école: stratégies développées et facteurs motivationnels*, thèse de doctorat, Genève, Université de Genève.
- TESSARO, W. (2005). «Épreuves externes: quelle utilité pour les enseignants?», *Résonances*, 7, p.10-11.

10

Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation

Apports et implications de l'étude genevoise

Linda Allal

Université de Genève

linda.allal@pse.unige.ch

Lucie Mottier Lopez

Université de Genève

lucie.mottier@pse.unige.ch

Ce chapitre présente d'abord les principales conclusions de la recherche sur le jugement professionnel menée à Genève. Il propose ensuite une discussion de la logique propre du jugement professionnel dans les pratiques évaluatives des enseignants, qui le différencie des méthodes d'évaluation utilisées par les chercheurs pour mesurer les effets de l'enseignement à l'échelle du système scolaire. La dernière partie du chapitre aborde les implications de notre étude pour les pratiques d'évaluation, pour l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel et pour la poursuite de recherches sur les pratiques d'évaluation.

1. Les principales conclusions de notre recherche sur le jugement professionnel

La présentation des résultats de notre recherche aux chapitres 7, 8 et 9 donne une description détaillée des pratiques d'évaluation et des facteurs justifiant ou expliquant ces pratiques, tels que les enseignants les ont énoncés lors des entretiens. Cette description permet de comprendre la logique inhérente aux pratiques du point de vue des praticiens eux-mêmes. Dans chaque chapitre, les auteurs ont extrait des données descriptives les éléments qui éclairent le fonctionnement du jugement professionnel et les ont discutés en relation avec d'autres travaux conceptuels et empiriques. Ce chapitre de conclusion propose une modélisation synthétique du jugement professionnel en quatre caractéristiques fondamentales, telles qu'elles paraissent chez les enseignants ayant participé à notre étude. L'énoncé général de chaque caractéristique sera suivi d'éléments qui le concrétisent, sans évidemment refléter toute la richesse des données récoltées.

Le jugement professionnel en évaluation comprend deux démarches de base : réunir et confronter des sources d'information de nature diverse ; les combiner dans un raisonnement interprétatif qui peut inclure un algorithme de calcul, mais qui ne s'y réduit pas.

L'analyse des profils de pratiques dans le chapitre 7 a montré que tous les enseignants confrontent les résultats obtenus par les élèves aux contrôles écrits (évaluations formelles) avec d'autres sources d'information : activités diverses réalisées en classe, observations

de l'investissement de l'élève dans le travail scolaire, analyse de la progression de ses apprentissages dans le temps, éclairages provenant des interactions avec l'élève et ses parents, entre autres. Le plus souvent, les résultats aux contrôles sont quantifiés (en points), tandis que les autres sources d'information sont de nature qualitative. Même lorsque l'enseignant calcule la moyenne des résultats aux contrôles écrits, il s'agit surtout d'une manière de condenser ces résultats, car la décision d'attribution de la note dans le livret scolaire relève d'une démarche interprétative. Autrement dit, l'enseignant analyse et interprète l'ensemble des informations dont il dispose, au regard des objectifs du plan d'études, afin de déterminer la note qui reflète le mieux le degré d'atteinte des objectifs par l'élève. En général, les contrôles écrits servent à circonscrire la fourchette de la note (entre 3 et 4 pour le cas des élèves dont il a été question dans les entretiens de notre étude) et les autres informations interviennent pour orienter le choix définitif.

Dans la formulation des avis sur l'orientation ou la promotion de l'élève (voir chapitre 9), on retrouve les mêmes démarches : des éléments quantitatifs (notes trimestrielles, résultats aux épreuves cantonales) sont confrontés avec d'autres informations de nature qualitative ; la démarche interprétative de l'enseignant tient compte à la fois de ses connaissances des exigences du système scolaire et de sa compréhension des compétences et des potentialités de l'élève. Lorsque les résultats de l'élève amènent l'enseignant à hésiter entre 3 et 4 (notes déterminantes pour l'orientation), le choix définitif entre les deux notes est souvent influencé par l'avis de ce dernier quant à l'orientation qui correspond le mieux aux besoins et aux intérêts de l'élève. Dans ce cas, une appréciation de nature qualitative est intégrée dans l'établissement même d'un indicateur quantitatif (la note chiffrée).

Le jugement professionnel s'appuie sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble des élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent.

Les témoignages des enseignants montrent que chacun d'eux a établi des procédures d'évaluation qu'il applique d'abord de la même manière pour tous les élèves de la classe : mêmes contrôles

écrits avec un même système d'appréciation, mêmes sources d'information qualitative et même démarche générale pour combiner les informations. Toutefois, il est attentif aux situations singulières qui peuvent se présenter pour certains élèves. Si la mise en œuvre des procédures générales d'évaluation fait émerger des divergences entre informations (par exemple, l'élève a atteint un objectif dans un contrôle ou une tâche, mais pas dans un autre) ou si l'enseignant juge que certaines informations sont particulièrement significatives pour comprendre les apprentissages d'un élève, il introduit des adaptations dans son propre système. En cas d'hésitation entre deux notes (3 et 4 dans notre étude), il examine de plus près chaque source d'information; il recherche des informations supplémentaires (en particulier, des avis de collègues ou d'autres professionnels, des éléments apportés par ses discussions avec l'élève et ses parents); il ajuste sa manière de combiner les informations (voir chapitre 8). Lorsque l'enseignant suit l'apprentissage de l'élève pendant un certain temps et constate que certaines difficultés se répètent, il peut être amené à introduire des adaptations en amont du moment de l'établissement de la note trimestrielle, par exemple, en assurant un encadrement plus soutenu de l'élève en vue de la passation d'un contrôle, en proposant une concertation régulière avec les parents de l'élève.

Le jugement professionnel en évaluation est un acte cognitif individuel, mais il s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel.

À toutes les étapes d'élaboration d'un jugement professionnel (réunion, confrontation, combinaison d'informations), l'enseignant conduit un raisonnement en tant qu'individu responsable de ses gestes professionnels. Les enseignants ayant participé à notre recherche ont décrit le fonctionnement de leur raisonnement: leurs interprétations des résultats des élèves aux contrôles et épreuves, leurs inférences à partir de leurs observations, leurs utilisations de connaissances professionnelles sur le plan d'études et sur le système scolaire, leurs arguments et leurs justifications de leurs choix, leurs stratégies, leurs décisions. Ils ont aussi fait état des émotions liées à leur raisonnement cognitif: leurs hésitations, doutes, déceptions, espoirs. Toutefois, leur description des procédures d'évaluation montre, de manière très claire, que le jugement professionnel s'élabore et prend sens dans un contexte

social et institutionnel. Tous les enseignants utilisent des procédures d'évaluation développées, au moins partiellement, en concertation avec leurs collègues, que ce soit quelques collègues du même degré, une équipe plus large ou encore l'ensemble des enseignants de l'école. Leurs procédures sont aussi fortement marquées par le cadre institutionnel, par les directives officielles et par les formations suivies au cours de leur carrière. Les entretiens montrent également à quel point le jugement professionnel, une fois formulé et exprimé dans une note ou dans un avis d'orientation, s'intègre dans un réseau de communications orales et écrites entre l'enseignant, l'élève et ses parents (voir chapitre 8).

Le jugement professionnel en évaluation implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques de l'enseignant.

En décrivant leurs pratiques, les enseignants ont donné des justifications qui relèvent de différents niveaux (macro, méso, micro) du système d'enseignement (voir chapitres 7 et 8). Dans la présentation générale de leurs procédures d'évaluation, ils citent très souvent les options prises au sein de leur école ou en concertation avec des collègues. Visiblement, la culture collégiale en matière d'évaluation a un impact très important sur la construction des outils d'évaluation, la définition des catégories d'appréciation, le choix des modalités de communication avec les parents (type de dossier d'évaluation ou portfolio, par exemple). Les enseignants se réfèrent moins souvent, ou moins explicitement, aux exigences du système scolaire, mais on constate que les démarches adoptées dans les écoles sont fortement alignées sur les directives officielles et que les formations en évaluation ont eu une influence étendue, notamment sur la conception des en-têtes des contrôles écrits et sur les démarches de recueil et de confrontation de diverses sources d'information. Les enseignants évoquent leurs valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques qu'ils cherchent à promouvoir principalement lorsqu'ils parlent des adaptations introduites dans leurs procédures d'évaluation pour tenir compte des situations singulières, lorsqu'ils expliquent comment ils ont choisi entre les notes 3 et 4 pour un élève donné et le message qu'ils souhaitent communiquer à cet élève et à sa famille. Il convien-

drait d'explorer plus à fond le rôle de la culture d'établissement dans la gestion des tensions qui peuvent parfois émerger entre valeurs personnelles et exigences du système.

La modélisation du jugement professionnel que nous venons de présenter en quatre points est fondée sur un échantillon des pratiques d'évaluation des enseignants genevois. Elle est basée sur les pratiques d'enseignants du 6^e degré qui ont travaillé dans une école participant à la rénovation de l'école genevoise¹. Elle s'appuie principalement sur les pratiques d'évaluation en mathématiques (les pratiques dans le domaine de l'environnement sont similaires, mais souvent moins élaborées compte tenu du moindre enjeu pour l'avenir scolaire de l'élève). La validité de notre modélisation devrait évidemment être éprouvée par des recherches portant sur des enseignants d'autres degrés, sur des enseignants n'ayant pas été engagés dans la rénovation et sur les pratiques d'évaluation dans d'autres disciplines. Les enseignants du 6^e degré poussent peut-être plus loin l'approfondissement et l'adaptation de leurs procédures d'évaluation, compte tenu des enjeux de l'orientation vers l'enseignement secondaire. Il est probable que les enseignants n'ayant pas participé à une école en rénovation utilisent plus souvent des algorithmes de calcul de moyennes, mais il convient de rappeler qu'une enquête sur les pratiques de notation utilisées avant la rénovation (Allal, 1988) avait montré que ces calculs étaient généralement combinés avec l'exploitation de diverses sources de données qualitatives. De plus, notre connaissance des pratiques d'évaluation, par nos actions de formation et de recherche effectuées à Genève, nous amène à penser que les quatre caractéristiques de notre modélisation restituent bien l'essentiel du jugement professionnel des enseignants primaires dans le champ de l'évaluation.

2. La logique du jugement professionnel des enseignants en évaluation, comparée aux approches des recherches évaluatives portant sur le système

Afin de situer nos conclusions dans une perspective plus large, nous voudrions discuter en quoi le jugement professionnel et les pratiques d'évaluation des enseignants se différencient des approches d'évalua-

1. Une brève description de la rénovation est fournie au chapitre 6.

tion appliquées par des chercheurs dans des études mesurant les effets de l'enseignement à l'échelle du système scolaire (telles que les études PISA, voir OCDE, 2005). Le premier point de discussion concerne la manière d'aborder l'équité, en rapport avec l'efficacité du système. Beaucoup de recherches portent sur la question de l'optimisation simultanée de l'équité et de l'efficacité du système éducatif dans son ensemble (Crahay, 2000; Meuret, 2007). Malgré quelques nuances, la position générale des enseignants qui ont participé à notre étude peut se décrire comme suit. Dans l'élaboration et l'expression de son jugement professionnel, l'enseignant semble préoccupé principalement de l'équité de sa décision: il tient à ce que la note qu'il attribue ou l'avis qu'il donne sur l'orientation soient le plus justes possible pour chacun de ses élèves, compte tenu de tout ce qu'il sait de leurs apprentissages scolaires et de leur situation de vie. La conception d'équité chez l'enseignant n'est pas une conception statistique à l'échelle du système, mais une conception d'équité *hic et nunc* vis-à-vis de chacun des élèves de sa classe. La note la plus juste est celle qui reflète les acquis de l'élève, mais qui préserve l'hypothèse la plus optimiste possible quant à son avenir scolaire. L'enseignant veut éviter de formuler un jugement qui limiterait les chances d'accès de l'enfant à une filière d'études que celui-ci pourrait, en fait, entreprendre avec succès. Plus concrètement, dans le contexte genevois, l'enseignant est conscient que si un élève ne passe pas dans le regroupement A en 7^e degré, au début du Cycle d'orientation, il aura très peu de chances de pouvoir rejoindre cette filière par la suite. En revanche, si un élève est orienté dans le regroupement A et n'arrive pas à suivre, il sera réorienté plus tard dans une autre filière. Cette connaissance du système peut expliquer pourquoi, en cas d'hésitation entre les notes de 4 ou de 3 pour une discipline de passage telle que les mathématiques, l'enseignant penche le plus souvent pour la note 4.

Dans toute évaluation, tant l'enquête scientifique que l'évaluation d'enseignant, il y a le risque de deux types d'erreur de mesure ou d'appréciation: le risque de surestimer ou, au contraire, de sous-estimer les compétences des personnes évaluées. Sans nécessairement en être pleinement conscient, l'enseignant préfère, dans des situations où les indicateurs de compétence ne sont pas complètement concordants, où l'hésitation entre deux appréciations (notes, avis) paraît légitime, de surestimer plutôt que de sous-estimer le niveau de l'élève. La surestimation permet à l'élève de « tenter sa chance »; la sous-estimation lui « ferme des portes ». Bien sûr, on pourrait

objecter, dans un souci d'efficacité, que la surestimation (tout comme la sous-estimation) peut entraîner des coûts, soit pour l'individu concerné, soit pour le système dans son ensemble. Les enseignants sont conscients que si l'élève est orienté en regroupement A et doit, par la suite, quitter la filière, cette expérience peut être mal vécue et avoir un coût pour lui et sa famille. Plusieurs des enseignants ont aussi exprimé le souci que leurs avis d'orientation soient considérés comme « fiables » par le Cycle d'orientation. Sans évoquer la question des coûts pour le système, les enseignants ont une connaissance intuitive du système et sont probablement conscients que les coûts des différents regroupements à l'intérieur de la scolarité obligatoire ne sont pas très différents. On peut donc comprendre pourquoi ils jugent le risque de surestimation préférable à celui de sous-estimation, tout en espérant que leurs appréciations se révéleront justes, pour chacun des élèves évalués.

La deuxième différence entre le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives des enseignants et les méthodes d'évaluation appliquées par des chercheurs réside dans l'importance accordée à l'adaptation *versus* la standardisation des procédures d'évaluation. La plus grande standardisation possible est recherchée dans le développement et la validation des instruments de mesure des chercheurs. En revanche, comme nous l'avons déjà indiqué (voir la caractéristique 2 du jugement professionnel dans nos conclusions), l'enseignant crée des procédures et outils d'évaluation qui s'appliquent de la même manière à tous les élèves de sa classe, mais introduit dans ces procédures des adaptations qui tiennent compte des situations singulières des élèves. En d'autres termes, l'enseignant se donne des règles, mais est prêt, dans certaines circonstances, à déroger à ses propres règles. Cette conduite est un aspect essentiel du jugement professionnel, ainsi qu'une manifestation de posture déontologique non seulement dans l'enseignement, mais dans toutes les professions fondées sur une relation d'aide à autrui. Les adaptations introduites par l'enseignant sont liées à sa conception de l'équité : plutôt que d'avoir une idée d'équité formelle selon laquelle chaque élève est traité de manière identique, les enseignants envisagent l'équité comme le traitement le plus adéquat possible pour assurer un avenir scolaire de qualité à chaque élève. De cette association entre adaptation et équité découlent plusieurs caractéristiques du jugement professionnel : la place accordée à l'interprétation plutôt qu'à la stricte application d'un

algorithme; le recours à une appréciation intuitive pour compléter ou comprendre le résultat fourni par un instrument d'évaluation; la recherche d'informations et d'avis complémentaires.

Face à la différence entre les pratiques évaluatives des enseignants fondées sur le jugement professionnel et les méthodes d'évaluation développées par des chercheurs, plusieurs positions sont possibles. La première est de tenter de formuler une politique scolaire et un système de formation qui amèneraient les enseignants à adopter des instruments de mesure proches de ceux utilisés par des chercheurs. Cette perspective est, à notre avis, vouée à l'échec, car il n'est pas possible de reproduire à l'échelle de la classe ou de l'école la fabrication et la validation d'instruments qui auraient les qualités de ceux employés dans les enquêtes scientifiques. Le rapprochement risque d'être de surface (par exemple, on décide de privilégier des tests composés de questions à choix multiples) sans que les moyens et conditions d'une véritable validation scientifique existent. La version extrême de cette approche serait de remplacer intégralement les évaluations sommatives et pronostiques des enseignants par des évaluations externes gérées par une instance centrale. Il est possible que cette approche améliore les qualités métriques des outils d'évaluation, mais une facette importante de la profession enseignante – l'évaluation des compétences des élèves en tenant compte des activités d'apprentissage réalisées en classe – serait évacuée. Il paraît préférable que les épreuves externes restent une référence importante pour la démarche évaluative de l'enseignant sans se substituer à son jugement professionnel.

La deuxième position est de préconiser la réduction de la pratique de l'évaluation sommative à l'application de recettes simples, telles que l'obligation d'établir les notes dans le livret exclusivement par un algorithme, comme le calcul des moyennes des notes attribuées

à plusieurs contrôles écrits sans prise en compte d'autres considérations². Cette approche n'a rien à voir avec l'amélioration de la qualité scientifique des évaluations scolaires. Les recettes envisagées sont aux antipodes des méthodes scientifiques de la mesure. Mais elles séduisent par leur simplicité; même des enseignants peuvent être attirés par une évaluation où il suffit de calculer une moyenne sans se poser de questions sur la note la plus juste pour témoigner des compétences de l'élève ni sur l'avis le plus adéquat pour orienter l'avenir scolaire de l'élève.

La troisième position, celle que nous défendons, est de prendre au sérieux le jugement professionnel dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Prendre au sérieux veut dire reconnaître la valeur du jugement professionnel, ce qui revient à reconnaître le statut professionnel de l'enseignant. Prendre au sérieux veut dire également chercher les moyens de formation et d'accompagnement des écoles permettant de rendre le jugement professionnel le plus rigoureux et le plus pertinent possible. Prendre au sérieux veut dire enfin continuer à faire des recherches qui peuvent alimenter la formation et la politique scolaire relatives à l'évaluation.

3. Les implications de la recherche menée à Genève

Dans cette dernière partie, nous décrivons quelques implications que notre recherche peut avoir pour les pratiques d'évaluation et, en étroite association, pour l'accompagnement et le développe-

-
2. Nous constatons, à Genève, que les décisions du système scolaire semblent s'orienter dans ce sens. Une votation populaire a imposé l'évaluation continue à l'aide de notes chiffrées, ce qui n'est pas forcément contradictoire avec l'exercice du jugement professionnel. Mais le règlement et les directives en cours d'adoption pour l'enseignement primaire semblent aller plus loin: ils prévoient l'attribution des notes trimestrielles sur la base du calcul d'une moyenne des notes attribuées aux travaux réalisés pendant le trimestre, ainsi que le calcul d'une moyenne annuelle (au dixième) sur la base des notes trimestrielles. La profession, par l'intermédiaire de son association, a réaffirmé son attachement à une évaluation qui s'appuie sur plusieurs sources d'informations sur les apprentissages des élèves; sa déclaration du 12 juin 2007 dit notamment: «Nous nous engageons à tout mettre en œuvre pour [...] fournir une évaluation qualitative aux familles, au-delà des notes et des moyennes» (SPG, 2007).

ment professionnel des enseignants. Nous terminons en évoquant quelques perspectives de recherche, dont certaines sont déjà en cours d'élaboration.

3.1. Les implications pour les pratiques d'évaluation

Un apport principal de notre recherche est d'éclairer les processus à l'œuvre dans l'exercice du jugement professionnel en évaluation. Nous avons tout spécialement étudié la façon dont les enseignants interprètent et donnent sens aux différentes sources d'information sur la base desquelles ils prennent les décisions les plus pertinentes possible dans des situations singulières. Les entretiens que nous avons menés ont incité les enseignants à prendre conscience et à exprimer les différents aspects de leur pratique de notation dans le livret scolaire et de formulation d'avis d'orientation, plus particulièrement dans des cas pour lesquels les procédures habituellement utilisées ne convenaient pas totalement. Ce faisant, des informations précieuses ont pu être recueillies sur les raisonnements, interprétations et appréciations des praticiens, ainsi que sur leurs justifications. La modélisation de ces processus par la recherche est fondamentale pour la reconnaissance et la légitimation du jugement professionnel des enseignants dans les pratiques d'évaluation. Elle contribue à montrer en quoi le jugement professionnel des enseignants tient compte des finalités de l'école publique ainsi que du code déontologique de la profession³, et le rapproche ainsi du processus de jugement exercé dans d'autres professions.

Les caractéristiques des profils de pratique dégagés dans nos résultats permettent de comprendre plus en profondeur les logiques qui sous-tendent l'évaluation sommative et pronostique. Connaître ces caractéristiques peut être particulièrement utile pour prendre des décisions collégiales et individuelles, pour effectuer des choix éclairés et être capable de les expliquer et de les justifier auprès des différents partenaires au regard des enjeux de l'évaluation. Autrement dit, en apprenant comment d'autres professionnels agissent, on peut mieux parler de «son» jugement en évaluation, en tant que compétence professionnelle à part entière.

3. Voir à ce propos le texte de loi et le code déontologique cités au chapitre 6, ainsi que les textes cités au début de l'introduction.

À l'intérieur même des différents profils de pratique que nous avons définis, nos analyses ont montré des variations dans la « traçabilité » du jugement en évaluation et la façon dont celui-ci est documenté : résultats critériés notés dans les en-têtes des évaluations formelles, registre de l'enseignant pour consigner ses appréciations, observations et commentaires au fil des trimestres, dossier d'évaluation ou portfolio de l'élève comprenant des éléments significatifs des apprentissages et des progrès réalisés, notes rédigées par l'enseignant à la suite d'un entretien avec les parents d'un élève au sujet duquel il s'interroge sur l'orientation, commentaires dans les documents officiels, etc. Au vu des enjeux d'équité, de communication, de coopération, de transparence, d'éthique, nous pensons que le jugement de l'enseignant se doit d'être étayé par des traces concrètes : souples, différenciées et adaptées aux situations, mais existantes pour le « rendre compte » légitimement demandé aux enseignants. Ces traces montrent également que le jugement professionnel n'est pas arbitraire, mais fondé sur un ensemble de sources et de références valides et pertinentes. Les processus d'adaptation dont nous avons parlé, empreints d'une intuition subjective, mais toujours rattachés à des règles professionnelles et institutionnelles, peuvent ainsi être objectivés et communiqués.

3.2. Les implications pour l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel

Les éléments qui viennent d'être évoqués sont évidemment des contenus potentiels pour des actions d'accompagnement et de formation visant le développement professionnel du corps enseignant. Un des intérêts de notre recherche est d'avoir montré l'ensemble du processus de jugement sommatif et pronostique : de l'appréciation des sources initiales à la mise de la note dans le livret scolaire, en passant par les stratégies de communication orale et écrite, les différentes traces produites, les rencontres avec les parents, le suivi collégial, et allant jusqu'aux décisions d'orientation dans les filières de l'enseignement secondaire. Souvent, en formation initiale à l'enseignement, chaque étape est traitée pour elle-même. Nos résultats permettent de montrer les liens et la logique que les professionnels créent entre chacune des étapes ou fonctions de l'évaluation, de sorte que leur jugement professionnel repose sur un système cohérent. Les profils de pratique mis en avant dans nos résultats illustrent différents

fonctionnements possibles et incitent à réfléchir à l'articulation entre évaluations formelles et informelles, appréciations quantitative et qualitative, à l'objectivité et à la subjectivité qui sous-tendent l'évaluation des apprentissages, à la temporalité de cette évaluation au cours d'un degré, aux processus formatifs qui peuvent se greffer à une évaluation sommative, à l'influence de la fonction pronostique sur l'évaluation sommative, aux avantages et aux limites des choix opérés, aux incertitudes qui parfois demeurent.

Nous avons également montré que le jugement professionnel, en tant que processus cognitif individuel, est de fait foncièrement lié au contexte culturel et institutionnel dans lequel il s'exerce ; lequel le contraint (par exemple, par la loi, le règlement, les directives scolaires) et tout à la fois lui offre des ressources pour se développer (par exemple, temps accordé pour la formation, encouragement du travail en équipe et du suivi collégial). Prendre conscience de son jugement en évaluation et agir sur lui à des fins de régulation exige donc une expérience suffisamment longue en contexte. C'est pourquoi nous pensons que le jugement professionnel est un objet particulièrement important à aborder en formation continue. La modélisation et les profils que nous avons conceptualisés offrent un cadre intéressant pour des dispositifs d'accompagnement alternant pratique-théorie-pratique (Altet, 1996). Partant de leurs expériences sur le terrain, les enseignants peuvent, à l'aide d'analyses individuelles et collectives, reconnaître le type de profil dans lequel ils se situent, prendre conscience de certains gestes implicites et des valeurs qui sous-tendent leur jugement, formuler des projets de régulation, puis vivre de nouvelles expériences qui pourront, à nouveau, être objectivées. Ce faisant, c'est une évaluation-en-acte qui devient l'objet de la formation et du développement professionnel.

Pour conclure cette section, nous souhaitons revenir sur les réseaux de collaboration (avec la famille, entre enseignants, avec des professionnels spécialistes) dans lesquels s'inscrit le jugement professionnel en évaluation et qui nécessitent l'acquisition de compétences particulières. Des contenus de formation autres que ceux qui portent directement sur l'évaluation sont nécessaires, par exemple : la communication entre adultes, le contexte socioculturel et les situations familiales dans le canton de Genève, le travail dans un collectif de professionnels, les outils de coopération et de structuration des échanges favorables à la construction d'une culture de responsabilité partagée. Ces contenus sont intéressants à traiter

dans des modalités d'accompagnement intégrées au fonctionnement des écoles et à leurs projets pédagogiques, entre autres. Ce sont des contenus de développement professionnel importants qui, comme on l'a vu, ont un impact sur la qualité du jugement de l'enseignant en évaluation.

3.3. Les implications pour de nouvelles recherches en évaluation

La recherche présentée dans cet ouvrage s'inscrit dans une collaboration entre chercheurs et formateurs, en interaction avec des enseignants. Les résultats que nous avons exposés ouvrent des perspectives de recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, que nous concevons toujours dans une approche visant la coproduction de connaissances entre chercheurs, formateurs et enseignants, associée à des activités de développement professionnel (par exemple, Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001). Ce type de recherche favorise, selon nous, un questionnement constant entre théorie et pratique, indispensable lorsqu'on entend étudier les pratiques d'évaluation situées dans leur contexte culturel et institutionnel d'exercice.

Les directions possibles de nouvelles recherches sont nombreuses, à commencer par les extensions déjà évoquées afin d'affiner notre modélisation du jugement professionnel. Une autre piste de recherche qui nous paraît intéressante, peu examinée par l'étude présentée dans cet ouvrage, est la place que l'élève prend dans le processus d'évaluation et de jugement. Dans nos analyses, l'élève est présent principalement dans les échanges et les communications qui accompagnent la note et les décisions d'orientation. Un prolongement de notre recherche serait d'étudier la façon dont l'élève perçoit les résultats et les appréciations que l'enseignant lui communique à propos de son travail et de son investissement dans les activités scolaires. Comment les comprend-il ? Dans quelle mesure en tire-t-il des informations qui l'aident dans ses apprentissages, dans ses activités en classe et dans son travail à domicile ? Dans quelle mesure une « note avertissement », telle que l'utilisent certains enseignants de notre recherche, l'encourage-t-elle effectivement à mieux s'investir dans son travail scolaire ? Comment l'élève perçoit-il les échanges entre l'enseignant et ses parents ? Quelle place tient-il dans les entretiens tripartites et comment y perçoit-il son rôle ? Comment peut-il jouer un rôle actif dans les discussions sur son avenir scolaire et le choix d'orientation à envisager ?

Nous avons fortement souligné la relation entre le jugement en évaluation de l'enseignant et le travail de concertation et de suivi collégial entre professionnels. À notre connaissance, il existe peu de données empiriques sur la façon dont cette concertation se met en œuvre et s'organise au sein d'une école. Quelles sont les normes et les pratiques qui se négocient autour des choix collégiaux? Quelles sont les dynamiques interpersonnelles qui sous-tendent les échanges entre professionnels? Quels sont les outils qui aident à la structuration des différents points de vue et des appréciations collectives et individuelles? Comment les enseignants s'approprient-ils les contraintes institutionnelles et réglementaires tout en se construisant une culture de responsabilité partagée? Comment les individus gèrent-ils les tensions entre les valeurs institutionnelles, collectives et leurs propres valeurs? Comment s'expriment-ils sur les élèves? Quelles informations retirent-ils des échanges et comment utilisent-ils ces informations dans les décisions à prendre et dans les échanges avec les élèves et avec leurs parents?

Comme il est indiqué dans l'introduction de cet ouvrage, le jugement professionnel ne se limite pas aux évaluations sommative et pronostique, mais s'étend à l'ensemble des activités d'enseignement. Dans cette perspective, une recherche en préparation examinera comment le jugement des enseignants primaires s'exerce dans la régulation différenciée des apprentissages en cours d'année et entre les degrés scolaires. Toujours dans une approche de recherche collaborative qui implique des chercheurs universitaires, des formateurs du Centre de formation de l'enseignement primaire à Genève et des enseignants du terrain, qui joueront un rôle de relais auprès de leurs collègues dans leur école, nos axes d'étude porteront sur la construction plus ou moins négociée (avec les élèves, entre professionnels) des outils et des démarches pour procéder à l'évaluation formative et à la différenciation pédagogique dans des situations complexes et particulières. Dans une perspective d'apprentissage et de régulation situés (Allal, 2001 ; Mottier Lopez, à paraître), nous examinerons comment les microcultures de classe et les cultures de l'évaluation construites au sein des équipes pédagogiques influencent le processus de jugement professionnel, en adoptant toujours la posture épistémologique affirmant que la construction de connaissances sur l'évaluation et l'apprentissage en classe ne peut pas faire l'impasse sur la compréhension que les praticiens ont de leur contexte d'action. Cela nous amènera ainsi

à examiner finement les interactions entre jugement professionnel, processus d'enseignement/apprentissage, évaluation et différenciation pédagogique.

■ Références bibliographiques

- ALLAL, L. (2001). «Situating cognition and learning: from conceptual frameworks to classroom investigations», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, p. 407-420.
- ALTET, M. (1996). «Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser», dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, p. 28-40.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- DESGAGNÉ, S., N. BEDNARZ, C. COUTURE, L. POIRIER et P. LEBUIS. (2001). «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation», *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- MEURET, D. (2007). «Équité et efficacité de l'enseignement obligatoire: faut-il choisir, et si oui, comment?», dans *Équité dans l'enseignement obligatoire*, Genève, Service de la recherche en éducation, p. 11-31.
- MOTTIER LOPEZ, L. (à paraître). *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*, Berne, Peter Lang.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *School Factors Related to Quality and Equity*, Paris, OCDE.
- SPG – Société pédagogique genevoise (2007). *Déclaration des enseignantes et des enseignants du 12 juin 2007*. En ligne. <spg.geneva-link.ch/AG/D%E9claration-EP-2007.pdf>. Consulté le 8 juillet 2007.

Accompagner le développement du jugement professionnel

Vers des perspectives de recherche

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

louise.lafortune@uqtr.ca

Linda Allal

Université de Genève

linda.allal@pse.unige.ch

Avec la recherche présentée dans ce livre, *Jugement professionnel en évaluation*, nous avons voulu mieux connaître comment les enseignants et enseignantes de la dernière année du primaire exerçaient leur jugement professionnel lorsqu'ils avaient à poser des jugements d'évaluation en cours d'année scolaire, mais surtout au terme de l'année, ce qui correspond à la fin des études primaires. Ce moment est apparu stratégique, car les décisions d'évaluation sont très importantes pour les élèves qui sont rendus à un premier moment critique de leurs études, le passage du primaire au secondaire.

En plus de faire cette étude sur l'exercice du jugement professionnel en évaluation des apprentissages, ce livre était l'occasion de réaliser une collaboration entre collègues des deux côtés de l'Atlantique. Nous n'avions nullement l'intention de faire des comparaisons entre le Québec et le canton de Genève, mais plutôt de tirer profit de l'occasion qui s'offrait à nous de mettre en commun nos expertises, nos façon de faire et nos idées. C'était également l'occasion d'avoir du plaisir à réaliser cet ouvrage ensemble. Il est vrai que la distance n'aide pas toujours à avoir des discussions de fond au sujet de notre conception du jugement professionnel et de la recherche, mais les moments de rencontre nous ont permis de reconnaître les similitudes et d'accepter les différences. Ce projet est une première expérience qui pourrait mener à un travail portant sur le jugement professionnel intégrant, plus que nous l'avons fait, les pratiques et les pensées des deux côtés de l'Atlantique.

Dans cette conclusion, nous reprenons les énoncés des chapitres 5 et 10 pour en tirer une synthèse. Ensuite, nous présentons des perspectives d'accompagnement et de formation associées au développement du jugement professionnel principalement en évaluation. Enfin, nous proposons des perspectives de recherche et des types de recherche qui favorisent autant la production scientifique que l'avancement des pratiques.

1. Une synthèse des conclusions

Pour synthétiser certaines conclusions de ce projet, nous avons rassemblé et ordonné les énoncés produits dans les chapitres 5 et 10.

- **Le passage de l'évaluation de connaissances à l'évaluation de compétences** est un processus complexe qui exige des changements dans les pratiques évaluatives.
- **Les jugements d'évaluation sont influencés par diverses conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation.** En ce sens, la réflexion et l'analyse individuelles et collectives des influences qui jouent un rôle dans les jugements d'évaluation peuvent favoriser une pratique visant l'équité entre les élèves d'une même classe, mais aussi au sein d'un cycle ou d'une école. À cette réflexion pourrait s'ajouter celle sur les façons d'évaluer les élèves dans diverses disciplines, pour comprendre son propre processus d'évaluation et l'influence qu'il a sur l'engagement des élèves dans leurs tâches et leurs apprentissages.
- **Les jugements d'évaluation tirent profit de la combinaison d'informations de diverses sources.** Si l'on veut faire évoluer les moyens utilisés par le personnel enseignant, il importe de veiller à ce que sa formation initiale et continue privilégie la combinaison d'informations de diverses sources, l'alliance entre quantitatif et qualitatif, et l'intuition, sans oublier la rigueur et la cohérence sont des avenues à explorer en formation initiale et continue afin de faire évoluer les moyens utilisés par le personnel enseignant. Le jugement professionnel en évaluation comprend deux démarches de base : 1) réunir et confronter des sources d'information de nature diverse ; et 2) les combiner dans un raisonnement interprétatif qui peut inclure un algorithme de calcul, sans s'y réduire. De plus, le jugement professionnel s'appuie sur des moyens que l'enseignement élabore et applique à l'ensemble des élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures en fonction des situations singulières qui l'exigent.
- **Les élèves peuvent jouer un rôle dans leur évaluation.** Pour préciser la place à donner aux élèves dans leur évaluation, il convient de discuter en équipes de collègues du rôle que cette participation des élèves peut jouer aussi bien dans leurs apprentissages que dans la reconnaissance de leurs compétences. Dans les discussions sur les pratiques évaluatives, il peut être intéressant de s'interroger sur le rôle à accorder aux autoévaluations de leurs apprentissages par les élèves, lorsqu'il s'agit de porter un jugement d'évaluation pour le bilan des apprentissages. Pour

contribuer à leur évaluation, les élèves peuvent s'appuyer sur les commentaires écrits et les diverses formes d'interaction avec l'enseignant ou l'enseignante qui favorisent leur cheminement à différents moments en cours d'apprentissage.

- **L'exercice et le développement du jugement professionnel peuvent tirer profit du travail en équipes de collègues et de la collaboration professionnelle.** Par exemple, dans une même école ou dans un même cycle, consulter des collègues sur des pratiques d'évaluation jusqu'à accepter leur regard sur ses jugements d'évaluation pourrait aider l'enseignant à développer son jugement professionnel et à améliorer la rigueur et la cohérence de son évaluation des apprentissages. Dans l'exercice et le développement du jugement professionnel, le rôle des collègues est à prendre en considération pour valider des jugements, mais aussi pour apprendre à les expliquer, ce qui prépare aux questions des élèves et surtout à celles des parents. Le jugement professionnel en évaluation est un acte cognitif individuel, mais il s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel. Enfin, le jugement professionnel en évaluation implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques.
- **Mieux comprendre l'exercice et le développement du jugement professionnel exige des recherches où la collaboration est importante.** Faire une recherche en partenariat où toutes les expertises ont une valeur et sont prises en considération aide à cheminer vers des résultats utiles à l'analyse des pratiques et au développement de perspectives de recherche complémentaires à la formation.

2. Pour l'accompagnement

Pour développer le jugement professionnel, des pistes d'accompagnement intégrant la formation du personnel enseignant peuvent se décliner de la manière suivante.

- **Donner du sens.** Dans l'accompagnement de l'exercice et du développement du jugement professionnel, il s'avère important de discuter du sens donné à l'évaluation de compétences, au concept de jugement professionnel, à l'exercice du jugement professionnel et au développement de ce jugement.
- **Accorder de la valeur au jugement professionnel.** Dans cet accompagnement, il devient utile de comprendre la valeur que les personnes accompagnatrices et accompagnées accordent au jugement professionnel. En quoi ces personnes considèrent-elles le jugement professionnel comme rigoureux, transparent, cohérent, pertinent, valide, équitable, éthique... ? Que font ces personnes pour montrer la rigueur de leurs jugements et pour expliquer leurs décisions ?
- **Réfléchir sur les pratiques et les analyser.** Dans la formation continue, il est intéressant de réfléchir collectivement sur les pratiques évaluatives et de les analyser. Cette réflexion et cette analyse peuvent bousculer les pratiques et les remettre en question. Un climat est à créer pour favoriser les échanges, l'information et le questionnement qui peuvent mener à réfléchir de façon critique sur ses pratiques.
- **Développer une culture pédagogique en matière d'évaluation.** L'accompagnement du développement du jugement professionnel exige d'avoir une certaine culture pédagogique en matière d'évaluation. Cela peut se concrétiser par des lectures, des moments de formation, de coformation et d'interinformation en évaluation. Cette culture ne peut se limiter à la connaissance des moyens d'évaluer ses élèves, mais doit aussi considérer la reconnaissance de ce qui relève du jugement professionnel dans d'autres domaines que celui de l'éducation.
- **S'engager dans un réseau de collaboration professionnelle.** Comme le jugement professionnel se développe en interaction avec les autres, qu'il présente plus de rigueur si les collègues ont pu contribuer aux jugements d'évaluation, le travail en équipe de collègues devient un incontournable dans les prises de décision qui engagent la vie scolaire des élèves et bien au-delà. Il est donc nécessaire de développer une culture de responsabilité partagée en matière d'évaluation des apprentissages.

- **Se préoccuper de l'équité et de la justice.** Tous les personnels scolaires sont préoccupés de l'équité et de la justice dans le processus d'évaluation. Cependant, cette préoccupation ne se concrétise pas toujours de la même façon pour tout le monde. Discuter de sa façon de concevoir l'équité et la justice en évaluation aide à raffiner sa conception et ses gestes d'évaluation : Quel sens donne-t-on à l'équité et à la justice en évaluation ? Quels sont les moyens d'y arriver ?
- **Évaluer dans différentes disciplines.** Dans l'accompagnement, il serait pertinent de se demander si les pratiques évaluatives et les façons de penser l'évaluation sont différentes selon que l'on évalue dans une discipline ou dans une autre. On peut discuter de ce qui explique ces différences, mais surtout de leur effet sur les apprentissages des élèves.

3. Des perspectives de recherche

La recherche que nous avons décrite dans le présent ouvrage ouvre d'autres voies de recherche présentées dans ce qui suit.

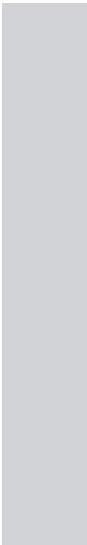
- **Recherches auprès des élèves.** Des recherches pourraient être menées auprès des élèves, particulièrement pendant la dernière année des études primaires, afin de connaître leurs perceptions sur le fait d'être évalués. Comme ils ont été évalués depuis six années, ils ont sûrement des choses à dire sur ce qu'ils comprennent de l'évaluation et sur ce qu'ils souhaiteraient avoir comme expériences d'évaluation. Ils pourraient également être interrogés sur le rôle à jouer dans leur évaluation. Des enseignants et enseignantes réagiraient ainsi aux propositions des élèves autant pour ajuster leurs pratiques que pour refuser certaines suggestions et expliquer leur refus.
- **Recherches utilisant des mises en situation.** D'autres recherches pourraient faire réagir le personnel enseignant en le mettant en situation. Ces mises en situation amèneraient des collègues à poser un regard sur les pratiques évaluatives d'autres collègues. Cela pourrait faire émerger des moyens de susciter l'interaction en matière d'évaluation des apprentissages et permettrait de comprendre le rôle que les collègues peuvent jouer dans l'exercice du jugement professionnel.

- **Recherches sur les influences dans l'exercice du jugement professionnel.** Des recherches pourraient s'attarder sur ce qui influence les jugements d'évaluation. Nos études montrent que ces influences existent ; certaines d'entre elles sont favorables à la qualité des jugements, mais d'autres peuvent limiter la rigueur des procédures utilisées pour les porter. Réalisée dans un climat de confiance mutuelle, l'étude de ces influences aiderait à trouver des pistes de formation pour développer un jugement que l'on peut qualifier de professionnel.
- **Recherches pour clarifier des concepts.** Des recherches pourraient avoir une portée conceptuelle et tenter de clarifier ce qu'est le travail en équipes de collègues, ce qu'est la collaboration professionnelle dans l'exercice et le développement du jugement professionnel en éducation, ainsi que la nature des relations entre processus cognitifs individuels et processus de construction collective d'une culture d'évaluation.

4. Recherches de divers types

Après avoir réalisé la recherche qui est à la source du présent livre, nous pensons que certains types de recherche favorisent l'émergence de résultats utilisables autant par le milieu de la recherche scientifique que par le milieu scolaire avide de moyens pratiques. Des recherches de type collaboratif et participatif – action-formation, formation-intervention, accompagnement-formation – peuvent contribuer à la réflexion collective et au développement de compétences autant des membres de l'équipe de recherche que des personnes participantes et collaboratrices. Il serait intéressant aussi de créer des ponts entre des recherches collaboratives et des études utilisant des méthodes plus classiques d'enquête ou de mesure des apprentissages à l'échelle du système scolaire. Cela ouvrirait en fait une nouvelle sphère de collaboration entre différentes équipes de recherche.

Tout en sachant que la recherche que nous avons menée sur le jugement professionnel en évaluation des apprentissages ne répond pas à toutes les questions sur ce sujet, nous pensons contribuer avec elle à l'avancement des connaissances dans ce champ, surtout que très peu d'études en éducation ont tenté d'éclairer le jugement professionnel en évaluation.



Notices biographiques

Linda Allal a obtenu une maîtrise, puis un doctorat en psychologie de l'éducation de la Michigan State University (1973), aux États-Unis. Elle a occupé un poste de professeure en sciences de l'éducation à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pendant trente-deux ans et est professeure honoraire (émérite) depuis 2006. Ses recherches portent sur les processus d'apprentissage en situation scolaire, notamment dans le domaine de la langue écrite, et sur les pratiques de l'évaluation en classe et en formation. Elle a participé à la coordination de travaux d'encadrement et d'évaluation de réformes scolaires en Suisse romande. Elle est actuellement rédactrice pour l'Europe de la revue *Mesure et évaluation en éducation*. Parmi ses publications récentes figurent un ouvrage (codirigé avec Lucie Mottier Lopez) intitulé *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (De Boeck, 2007) et plusieurs chapitres sur les relations entre enseignement, apprentissage et évaluation parus dans des ouvrages collectifs aux Presses universitaires de France, à L'Harmattan et aux Presses de l'Université du Québec.

linda.allal@pse.unige.ch

Kathleen Bélanger détient un baccalauréat en histoire et un baccalauréat en enseignement secondaire (univers social). Elle est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et sa recherche porte sur les interventions pédagogiques pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Elle est également agente de recherche dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec (PFEQ).

kathleen.belanger@uqtr.ca

Paule Bellehumeur est conseillère pédagogique (mathématique, science et technologie) au primaire à la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. Elle a participé à la rédaction du programme de formation de l'école québécoise au 1^{er} cycle du secondaire pour la discipline sciences et technologies. Auparavant, elle a enseigné onze ans les sciences au secondaire. Elle complète actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à l'appropriation de situations-problèmes par des enseignants de 1^{er} cycle du primaire en tant qu'instruments pour le développement du sens du nombre.

bellehup@cspo.qc.ca

Filippo Cattafi est licencié en sciences de l'éducation de l'Université de Genève (1991). Superviseur pédagogique d'équipes enseignantes et éducatives, il termine actuellement une maîtrise d'études avancées dans le domaine des théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants. Il a été pendant treize ans enseignant dans la division spécialisée de l'enseignement primaire. Parallèlement et pendant quatre ans, il a été chargé de cours en pédagogie générale à l'Institut pédagogique de Lausanne pour la formation des éducateurs de la petite enfance. Depuis cinq ans, il occupe un poste de formateur dans le secteur Différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé du Centre de formation de l'enseignement primaire. Pendant plusieurs années, initialement comme assistant, il a participé à différentes recherches et à des publications sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire, dans une équipe de recherche de l'Université de Genève. Puis il s'est penché sur la scolarisation des élèves en difficulté dans l'enseignement primaire, notamment en matière de différenciation des apprentissages et d'évaluation, et a publié récemment une synthèse sur cette question.

filippo.cattafi@edu.ge.ch

Michel Enright est conseiller pédagogique en formation générale en sciences et technologies au 2^e cycle du secondaire dans le cadre du renouveau pédagogique au secondaire à la Commission scolaire des Draveurs de Gatineau au Québec.

menright@cldraveurs.qc.ca

Ariane Favre Marmet a obtenu le brevet d'aptitude à l'enseignement primaire à Genève en 1987. Elle a enseigné pendant quatorze ans dans la division élémentaire de l'école primaire en tant que titulaire de classe et enseignante d'appui. Depuis 2001, elle occupe une fonction de formatrice dans le secteur Différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé du Centre de formation de l'enseignement primaire à Genève. Elle s'est fortement investie dans le développement des actes de formation liés à la démarche « portfolio » afin d'infléchir les pratiques enseignantes en matière d'évaluation formative. Elle est coauteure d'un livre, en cours de publication, sur le portfolio à l'école primaire genevoise. Depuis 2006, elle prépare un Certificat de formation continue universitaire en développement et animation de systèmes de formation à l'Université de Genève.

ariane.favre@edu.ge.ch

Jean-Marc Hohl est licencié en sciences de l'éducation de l'Université de Genève (1982). D'abord enseignant primaire pendant vingt-cinq ans et maître de stage, il a été chargé de mission pendant trois ans à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour la mise en place d'un nouveau cursus de formation des enseignants au primaire (licence en sciences de l'éducation, mention enseignement), puis assistant dans cette faculté dans les domaines de l'interculturalisme et de la formation en stage des futurs enseignants et futures enseignantes. Depuis 2000, il est formateur dans le secteur Différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé du Centre de formation de l'enseignement primaire à Genève. Il a mené diverses recherches dans les domaines de l'évaluation et de la différenciation en collaboration avec des équipes universitaires, notamment sur l'évaluation formative avec les démarches de portfolio. Il est coauteur de plusieurs articles sur ce thème et d'un rapport de mission réalisé pour le Bureau international de l'éducation.

jean-marc.hohl@edu.ge.ch

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique Femmes et mathématiques, sciences et technologies, sur la pédagogie interculturelle et l'équité, sur la philosophie pour enfants, adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipe de collègues. Plus récemment, elle a réalisé les recherches *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité*, *Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies* et *Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle*. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec (2002-2008).

louise.lafortune@uqtr.ca

Jacinthe Mathieu est conseillère pédagogique en formation générale pour le français au primaire dans le cadre du renouveau pédagogique au primaire à la Commission scolaire des Draveurs de Gatineau au Québec.

jmathieu@csdraveurs.qc.ca

Lucie Mottier Lopez a été enseignante primaire dès 1986, puis formatrice d'enseignants et accompagnatrice de projets pédagogiques liés à l'implantation des cycles d'apprentissage dans le canton de Vaud en Suisse. En 2000, elle a été assistante de recherche à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel, puis assistante à l'Université de Genève dès 2001. Elle a obtenu, en 2005, un doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'apprentissage situé en lien avec des microcultures de classe à l'école primaire. Elle a effectué un postdoctorat à Louvain-la-Neuve, en Belgique, qui a débouché sur un ensemble d'études de pratiques d'évaluation par portfolio dans différents lieux de formation à l'enseignement. Depuis 2006, elle est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Son domaine d'intervention et de recherche couvre les processus d'apprentissage

et d'enseignement et les pratiques d'évaluation, notamment du point de vue de leur rôle dans la régulation des apprentissages. Parmi ses publications récentes figurent deux ouvrages: *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie*, codirigé avec Gérard Figari (L'Harmattan, 2006), et *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, codirigé avec Linda Allal (De Boeck, 2007).

lucie.mottier@pse.unige.ch

Richard Painchaud est conseiller pédagogique (développement personnel et TIC, animateur RÉCIT¹) au primaire et au secondaire à la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. Auparavant, il a enseigné douze ans au 3^e cycle du primaire.

painchar@cspo.qc.ca

Bernard Riedweg a obtenu le brevet d'aptitude à l'enseignement primaire, division élémentaire, à Genève en 1984, puis une licence en sciences de l'éducation à l'Université de Genève en 2002. Il a enseigné pendant quatorze ans dans des écoles primaires genevoises, où il a assumé également des tâches de coordination de projets pédagogiques. Il a travaillé comme formateur dans le secteur Différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé du Centre de formation de l'enseignement primaire à Genève pendant sept ans. Il est actuellement responsable auprès de la Direction de l'enseignement primaire du projet Réseau d'Enseignement Prioritaire. Il a publié, avec ses collègues, plusieurs écrits sur les pratiques des enseignants en matière d'évaluation.

bernard.riedweg@edu.ge.ch

Walther Tessaro détient depuis 2002 un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il occupe actuellement un poste de chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de cette même université, dans le champ de la différenciation des situations d'apprentissage. Ses recherches portent sur les processus d'apprentissage en situation scolaire, sur les pratiques d'évaluation en classe et en formation ainsi que sur la place de l'élève dans les relations famille-école. Avant d'assumer ses fonctions

1. Réseau de personnes-ressources dédié à l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les écoles du Québec.

actuelles, il a enseigné à l'école primaire, division moyenne, à Genève, puis a travaillé comme formateur dans le Centre de formation de l'enseignement primaire où il a été responsable des épreuves cantonales. Il a aussi occupé un poste d'assistant en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il est auteur ou coauteur de divers articles et chapitres portant sur l'évaluation et sur les relations famille-école.

walther.tessaro@pse.unige.ch

Édith Wegmuller a obtenu une licence en sciences de l'éducation à l'Université de Genève en 1979. Elle est actuellement chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de cette même université, dans le domaine de la régulation des processus d'apprentissage et de l'évaluation. Elle a été auparavant enseignante titulaire de classe dans l'enseignement primaire genevois, formatrice d'enseignants dans les domaines de la connaissance de l'environnement et de l'évaluation, ainsi qu'assistante en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Ses intérêts scientifiques portent sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et ses démarches d'évaluation, sur les régulations des apprentissages des élèves dans des situations complexes d'enseignement ainsi que sur l'étayage des élèves par des outils favorisant la régulation des apprentissages et la gestion de la classe tels que le portfolio, le contrat négocié et le guide d'apprentissage. Elle a récemment publié un chapitre sur le guide de production comme outil de régulation dans l'ouvrage codirigé par Linda Allal et Lucie Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (De Boeck, 2007), ainsi que divers articles dans des revues professionnelles.

edith.wegmuller@pse.unige.ch

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

L'organisation du travail scolaire

Sous la direction de

Monica Gather Thurler et Olivier Maulini

2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

Sous la direction de Louise Lafortune,

Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert

2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action

Sous la direction de Jean Loisel,

Louise Lafortune et Nadia Rousseau

2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?

Sous la direction de

Pierre-André Doudin et Louise Lafortune

2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby

2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

Marie-France Daniel, avec la collaboration de

Monique Darveau, Louise Lafortune

et Ricardo Pallascio

2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

*Questionnaires, entretiens,
journaux de réflexion*

Sous la direction de Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

Sous la direction de Louise Lafortune,

avec la collaboration de Stéphane Cyr

et Bernard Massé

2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

Sous la direction de

Ghyslaine Parent et Denis Rhéaume

2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

Sous la direction de Louise Lafortune,

Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock

et Francisco Pons

2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques

Sous la direction de Monique L'Hostie

et Louis-Philippe Boucher

2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

Sous la direction de Nadia Rousseau

et Stéphanie Bélanger

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune

et Claudie Solar

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

*Susciter l'expression des émotions
en mathématiques*

Louise Lafortune et Bernard Massé,

avec la collaboration de Serge Lafortune

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

*Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire*

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

Sous la direction de Marc Boutet

et Nadia Rousseau

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

*Pour s'approprier une réforme
en éducation*

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation

Continuité ou changement?

Sous la direction de Richard Pallascio

et Nicole Beaudry

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

Louise Lafortune, Suzanne Jacob

et Danièle Hébert

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

Le jugement professionnel – de quoi s'agit-il? En quoi est-il une dimension fondamentale et incontournable de la pratique enseignante? Comment s'exerce et se développe le jugement professionnel des enseignants et enseignantes en évaluation des apprentissages? Ces questions ont guidé une recherche collaborative conduite au Québec et à Genève.

Le livre *Jugement professionnel en évaluation* propose des pistes de réflexion et d'action qui intéresseront à la fois le personnel enseignant et les personnes accompagnatrices et formatrices, dans les milieux scolaires et universitaires. Il saura aussi intéresser le monde de la recherche qui collabore étroitement avec les milieux de la pratique.



LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur la dimension affective et la métacognition, les femmes en maths, sciences et technos, la pédagogie interculturelle et l'équité, le travail en équipe de collègues et l'accompagnement d'un changement en éducation.



LINDA ALLAL, Ph. D. en psychologie de l'éducation, est, depuis 2006, professeure honoraire (émérite) en sciences de l'éducation à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est rédactrice pour l'Europe de la revue Mesure et évaluation en éducation.

Ont collaboré à cet ouvrage

Linda Allal
Kathleen Bélanger
Paule Bellehumeur
Filippo Cattafi
Michel Enright

Ariane Favre Marmet
Jean-Marc Hohl
Louise Lafortune
Jacinthe Mathieu
Lucie Mottier Lopez

Richard Painchaud
Bernard Riedweg
Walther Tessaro
Édith Wegmuller

