Introduction

Ce travail de mémoire professionnel traite du jugement professionnel d'enseignants neuchâtelois et de l'élaboration des résultats certificatifs de leurs élèves.

Nous avons retenu ce champ d'études par intérêt pour notre future profession d'enseignant. Effectivement, l'évaluation représente actuellement dans les classes une grande partie du travail des enseignants. Le but de tout praticien est d'accompagner chaque élève, à son rythme, vers des objectifs d'apprentissages préétablis. Afin d'y parvenir, nous devons disposer d'outils pour repérer, puis travailler avec l'élève ce qui doit être amélioré ou renforcé. L'évaluation reste donc un outil indispensable. Cependant, une évaluation peut se définir comme formative ou sommative. Bien que les professionnels de l'éducation la pratiquent au quotidien et bien souvent sous ses deux formes, c'est l'acte évaluatif sommatif qui est le plus souvent source d'interrogations. La question de la codification des résultats est au centre de beaucoup de discussions dans le monde de l'enseignement depuis de nombreuses années. Existe-t-il de meilleures méthodes que d'autres ? L'utilisation de la note à l'Ecole est-elle pertinente ? …

Ce qui semble certain, au contraire, c'est que nous vivons à une époque où presque tout fait l'objet d'évaluations et de notes. Les notions de rationalité et de productivité auparavant appliquées au commerce et à l'industrie semblent aujourd'hui s'être étendues à tous les domaines de compétences. Nos élèves, leurs parents, tout le monde est habitué à être noté au quotidien. Il suffit de regarder la télévision pour nous le rappeler. Dans les domaines de la danse, de la restauration ou de la mode, de nombreux candidats d'émissions télévisées s'attribuent tout naturellement des notes chiffrées. L'acte évaluatif sommatif est tellement entré dans nos mœurs qu'il nous paraît presque naturel. Mais surtout, les personnes ayant été notées toute leur scolarité ont bien souvent de la peine à imaginer un autre système évaluatif. Les élèves et les parents se sont donc habitués à l'utilisation de notes et de moyennes arithmétiques.

En tant que futur enseignant, le calcul d'une moyenne arithmétique ne correspondait pas à la vision que nous nous faisions de la finalité de l'évaluation. Nous souhaitions, au travers de ce présent travail, nous donner les outils nécessaires afin de réaliser à

l'avenir ce travail d'évaluation, très discuté, mais au combien indispensable, d'une façon qui soit surtout bénéfique aux élèves.

La moyenne arithmétique est souvent présentée, dans les cantons du Jura et de Berne, comme la « moins pire des solutions » pour certifier les résultats scolaires. Or connaissant, avant ce présent travail, quelques inconvénients liés à ce procédé, nous étions convaincu que, quelque part en Suisse romande, d'autres solutions existaient. Nous n'avons pas dû nous rendre bien loin, puisque le canton de Neuchâtel propose une alternative à la moyenne arithmétique, certes nous le verrons également perfectible, mais très intéressante pour notre construction personnelle et notre développement professionnel.

Nous voulions également que notre travail puisse respecter le cadre légal des différents cantons de l'espace BEJUNE. En d'autres mots, il nous était important de pouvoir étudier des processus évaluatifs qui pourraient, en théorie, également se transposer dans les pratiques jurassiennes et bernoises sans enfreindre les ordonnances scolaires de ces cantons. À cet effet, nous avons parcouru ces documents législatifs afin de vérifier que la moyenne arithmétique n'était pas obligatoire. C'est également une des raisons qui nous a orienté vers les pratiques neuchâteloises. En effet, les enseignants de ce canton passent par un jugement professionnel avant d'apposer également un code en fin d'année. Seulement, certains ne calculent pas de moyenne arithmétique pour y parvenir.

Dans le présent travail, nous aborderons différents aspects de l'évaluation, tels que les formes, les outils ainsi que les appréciations utilisées par les enseignants pour la transmission d'informations aux parents. Plus précisément, il s'agira de comprendre et de décrire les pratiques d'un panel d'enseignants neuchâtelois concernant l'établissement du bilan certificatif des apprentissages de leurs élèves. Ces praticiens, certes soumis à quelques contraintes, jouissent d'une grande liberté dans le processus évaluatif. C'est pourquoi, nous le verrons, les pratiques sont diverses et la question de départ qui était - existe-t-il des alternatives à l'utilisation de la moyenne ? – nous semble tout à fait pertinente.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Le point de départ de notre réflexion repose sur plusieurs interrogations que nous avons pu rencontrer tout au long de notre pratique professionnelle lors de ces deux dernières années de formation. Ces doutes, concernant le système de notation des performances scolaires, sont arrivés lorsqu'il nous fallait évaluer les élèves. Nous avons petit à petit développé une certaine méfiance quant à l'utilisation de la note et de ses significations. Cependant pour que notre travail, malgré un enjeu politique inévitable, ait également une visée ontogénique, autrement dit pour qu'il puisse nous apporter des savoirs utiles à notre pratique future, nous ne pouvions pas tout simplement nous attaquer à la note en étant ensuite contraint de l'utiliser. En étudiant les lois scolaires jurassienne et bernoise, nous avons constaté que la moyenne arithmétique appliquée par une grande majorité des enseignants n'était alors prescrite nulle part. Son emploi est même déconseillé dans le canton de Berne :

> Il ne s'agit pas de calculer une moyenne arithmétique des épreuves et tests à caractère sommatif, mais bien d'intégrer l'ensemble des observations et résultats et de les traduire en une appréciation globale. (Merkelbach & Werner, 2013, p. 29)

La moyenne constituant pour nous un des désavantages de la note chiffrée, notre réflexion s'est donc limitée à cet aspect.

1.1.2 Présentation du problème

Le problème abordé fait l'objet depuis plusieurs années de très nombreuses discussions. La note comme objet de certification des apprentissages fait débat en Suisse (Genève) mais également aussi en France depuis plusieurs décennies. Même si la moyenne n'est qu'un emploi possible de la note chiffrée et qu'elle déchaîne un peu moins les passions, elle ne constitue pas pour autant un instrument à l'efficacité indiscutée. Les dérives possibles de l'usage de la moyenne sont connues dans le milieu enseignant. Cependant la grande majorité des praticiens l'utilisent au quotidien alors que même certaines ordonnances scolaires déconseillent

cette pratique. Dans les cantons de Berne et du Jura, très peu d'alternatives à l'usage de la moyenne scolaire existent.

Le problème qui occupe cette recherche se trouve entre les deux visées de l'évaluation sommative. La première visée est informative, c'est-à-dire qu'elle permet de communiquer les aptitudes de l'élève aux parents, à l'élève en question et à la direction. La deuxième est certificative, en d'autres mots elle aboutit à la délivrance du bulletin scolaire. Les enseignants récoltent tout au long de l'année, à titre informatif, des traces des apprentissages de l'élève sous forme de notes chiffrées (JU/BE) ou sous forme de codes couleurs (NE). À la fin de l'année, une interprétation ou combinaison des informations recueillies est faite afin de dresser le bilan final des apprentissages de l'élève (certification). Le terme d'interprétation souligne bien le fait que la démarche peut être empreinte d'une certaine subjectivité. Les partisans de la moyenne arithmétique la considèrent justement comme efficace pour lutter contre cette subjectivité possible lors du bilan final des apprentissages puisqu'elle relève par définition de calculs mathématiques. Nous verrons alors que la moyenne n'exclut pas la subjectivité pour autant et présente certains inconvénients.

Le problème réside, comme nous l'avons exposé ci-dessus, dans cette phase d'interprétation des résultats et donc dans la transition entre les résultats ponctuels et l'appréciation globale et finale du travail de l'élève. En d'autres mots : que fait-on, à la fin d'un semestre, des résultats ponctuels obtenus ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Le problème abordé touche une tâche quotidienne exercée par les enseignants, celle de l'évaluation. Il est important de préciser que l'utilisation de la moyenne arithmétique ne déplaît pas à tous les membres du corps enseignant. Cependant, elle est souvent décrite comme étant « la moins pire des solutions, et donc la meilleure trouvée à ce jour » et pose un certain nombre de questions pédagogiques. Il semble donc nécessaire de questionner son utilisation pour en obtenir une meilleure maîtrise ou pour développer une alternative à celle-ci.

De plus, la phase d'interprétation des données se veut décisive dans le parcours scolaire de l'élève puisqu'en répondant à la fonction certificative de l'évaluation sommative elle aboutit à une décision (promotion ou non à la fin de chaque demi-cycle). Le problème soulevé relève d'une haute importance, car il s'agit de

comprendre un processus qui se montre déterminant dans l'orientation future de l'élève. Il est donc intéressant de remettre en cause ce processus pour permettre aux enseignants de questionner leurs propres pratiques afin d'éventuellement pouvoir les améliorer.

1.2 État de la question

La question posée dans le présent travail semble encore peu avoir été traitée dans le monde de la recherche. De nombreuses études docimologiques ont certes été dirigées afin de déterminer la validité des notes chiffrées comme instrument de mesure des compétences scolaires. Cependant, la question de la moyenne a été un peu laissée de côté puisqu'une fois les notes chiffrées remises en question, elle n'a plus lieu d'être et donc d'être questionnée à son tour. Nous allons donc, dans cette première partie, faire un résumé historique de l'apparition de la mesure en éducation. Ensuite, nous nous renseignerons sur les différentes notions théoriques qui sont réparties en trois autres sous-chapitres : la docimologie, la moyenne scolaire et le jugement professionnel des enseignants aboutissant aux prises de décisions.

1.2.1 La mesure : origine et histoire

Comme le rappellent Demeuse, Danvers & Cnudde (2004), c'est Descartes qui à partir du XVIIe siècle suggère l'utilisation de la mesure comme langage de la science. Appliquée d'abord à la physique elle le sera ensuite à l'homme lui-même. Ces auteurs nous informent de ce changement :

> En psychologie, l'idée, qui apparaît vers 1880, c'est l'idée que l'accès à la connaissance au sens strict, c'est-à-dire au sens scientifique, est la possibilité d'établir une échelle numérique sur laquelle pourront être positionnés les phénomènes observés afin de les appréhender de manière rationnelle. (Demeuse, Danvers, & Cnudde, 2004, cité par Mottier Lopez, 2013, p. 941)

Autrement dit, tout attribut humain physique comme psychique pouvait être objet de mesure (Dauvisis, 2006). C'est alors tout naturellement que cette démarche se répandit dans les milieux éducatifs. Mottier Lopez (2013) nous l'explique en ces mots :

> En éducation l'usage de la mesure a émergé au début du XXe siècle avec la préoccupation de devoir assurer une qualité à la notation scolaire, dans le

> cadre plus spécialement des examens. En lien avec les buts de massification et de démocratisation de l'accès à la formation, la note, par laquelle l'école a la responsabilité de signifier les réussites ou les échecs scolaires, se doit d'être juste et objective. (p. 941)

C'est donc dans une volonté rationnelle de quantification des résultats scolaires propre à l'époque décrite ci-dessus que la mesure, sous forme de notes, a été introduite à l'école.

Une nouvelle science tirée de ces différentes études appelée docimologie est alors apparue dans les années 20. Selon Morandi (2006), « la docimologie (de dokimé, épreuve, science des examens, Piéron 1963) est l'étude des systèmes de notation en terme de mesure. Les études docimologiques montrent les incertitudes de la notation » (p. 128). Diverses et nombreuses études (Piéron (1963) ; Laugier et Weinberg (1935) ; Bonniol (1972) ; Caverni (1975) ;…) ont alors été menées aux États-Unis et en Europe et ont montré les biais qui pouvaient apparaître dans l'exercice de notation des enseignants.

De telles études ont fait leurs chemins, et les avis ont progressivement changé sur le bien fondé de l'utilisation prétendue rationnelle de la mesure en éducation. Nous pouvons le constater dans les propos suivants :

> Le nombre dans son expression ne peut être le symbole d'un apprentissage. La note représente une quantité et non une qualité. En l'utilisant comme nous le faisons, nous dénaturons la question de certification, puisque nous faisons croire que l'on peut décrire les apprentissages à travers un chiffre. (Berthaupt, 2015, p. 5)

Nous allons définir dans le sous-chapitre suivant la notion d'évaluation avant d'exposer les différentes incertitudes de la notation découvertes au travers des études docimologiques les plus importantes.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

1.2.2.1 Évaluer ?

Le terme évaluer regroupe plusieurs tentatives de définitions et témoigne donc d'une certaine ambiguïté et de quelques contradictions. Nous pouvons le constater dans le passage suivant :

> Evaluer pour un expert, c'est calculer avec précision une quantité donnée, en vertu de critères définis, et au besoin, à l'aide d'instruments de mesure. Ainsi évalue-t-on, après plusieurs décimales après la virgule, le taux de gaz carbonique, le profit d'une opération boursière, le montant de la TVA et l'inclinaison de la tour de Pise ! Mais évaluer, ce peut être aussi estimer approximativement une quantité, selon des modalités que l'on se garde bien de préciser. […] Enfin, on peut évaluer de façon totalement intuitive, voire subjective, des réalités qualitatives. Tel animateur chevronné évalue l'anxiété d'un groupe à la qualité de son silence. (Barlow , 2003, p. 14)

À l'école, les trois types décrits ci-dessus par Barlow (2003) sont présents. Avec la note et les points comme instruments de mesure, on tente de calculer le taux de réussite du travail d'un élève. L'évaluation est ici quantitative. Alors que lorsque l'enseignant observe les apprentissages en classe, il peut être tenté de vouloir estimer le nombre de tables de multiplication mémorisées par exemple. Et enfin, dans une évaluation plus qualitative du travail de l'élève, l'enseignant peut évaluer l'effort et la motivation de façon tout à fait intuitive.

Nous l'aurons compris, il n'existe pas de définition exacte du terme évaluer. D'ailleurs Barlow (2003) ajoute qu' « évaluer c'est émettre un jugement précis ou non, sur une réalité quantifiable ou non, après avoir effectué ou non une mesure. Et puissent les maniaques de la précision en crever de dépit » (p. 14).

Cependant pour nous simplifier la tâche, nous allons considérer une définition plus positive qui répond à l'enjeu principal de l'École :

> L'évaluation semble donc être l'action de faire apparaître la valeur d'un individu ou d'un objet. […] Faire apparaître la valeur en évaluant, c'est la tirer hors du silence, la rendre explicite, la prendre en compte dans son origine comme dans des effets : qu'est-ce qui sera possible à partir d'elle ou à cause d'elle. (Barlow , 2003, p. 14)

Il est intéressant de noter que l'évaluation n'est pas définie comme un constat arrêté des capacités d'un élève à un moment donné, mais qu'elle englobe les progrès possibles. Cette idée est également exprimée sous cette forme :

> Dans cette perspective, évaluer, c'est donc repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux-être, d'un

Rapport-Gratuit.com

> accomplissement. C'est aussi faire surgir du sens, révéler dans une conduite la part d'intelligibilité déjà acquise et celle qui reste à conquérir. (Barlow , 2003, p. 15)

Enfin, l'évaluation apparaît comme une comparaison entre ce que l'on constate et ce que l'on espérait, entre un réel et un idéal déterminé par des critères préétablis :

> 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 […]. (Lafortune & Allal, 2008, p. 40)

1.2.2.2 Docimologie

Dans les cantons du Jura et de Berne, les travaux des élèves sont évalués sommativement le plus souvent sous forme de contrôles écrits. Ces derniers font l'objet d'une mesure exprimée sous la forme d'une note. Cette note sera additionnée, conservée, comparée et servira à établir un jugement, à émettre une décision. Or selon Alain Dubus (2006), la notation comme système de mesure est soumise à certaines incertitudes. Il nous l'exprime en ces termes :

> Une investigation élémentaire montre comment, dans des situations concrètes d'évaluation et de notation, des enseignants tout à fait compétents, et même expérimentés, emploient des procédés insuffisamment soumis à la réflexion critique, qui débouchent sur des situations paradoxales et des effets indésirables. (p. 10)

Nous allons regrouper dans ce passage quelques-uns de ces « effets indésirables » apportés par l'emploi de notes chiffrées. Ces effets sont appelés « déformations du jugement », « biais évaluatifs » ou « effets de distorsion » par Dubus (2006).

<u>Effet de stéréotypie</u>

Le correcteur développe une tendance à noter un élève toujours de la même manière, peu importe les productions. En connaissant l'auteur de la copie, il se peut qu'il émette le jugement habituel qui concerne l'élève en question. L'enseignant s'est alors construit une représentation constante des compétences de l'élève.

Effet de biais personnel

Un correcteur peut être réputé comme sévère ou indulgent dans sa notation. Ces comportements peuvent témoigner de plusieurs phénomènes possibles. Dans le cas où l'enseignant se montre particulièrement « gentil », il peut s'agir d'une indifférence à la discipline que l'enseignant considère comme secondaire. Au contraire, le fait de se montrer moins généreux peut témoigner de l'effet inverse. Un enseignant cherchant à valoriser l'importance de sa discipline en démontrant à quel point elle peut être difficile. Il se peut aussi que l'enseignant établisse « une comparaison implicite entre les travaux réels qu'on corrige et le souvenir imaginaire des performances qu'on avait au même âge» (Dubus, 2006, p. 127). Cette comparaison a pour effet de noter plus sévèrement les travaux en prétextant que le niveau baisse relativement à une époque révolue et tant regrettée.

Effet de tendance centrale

Cet effet, certes aussi lié à la correction, nous intéresse plus particulièrement, car il concerne l'exercice de notation en lui-même. À ce propos, Dubus (2006) nous propose l'explication suivante : « De crainte de surévaluer ou sous-évaluer, et en l'absence de règles solides et un peu objectives d'évaluations des productions, le correcteur groupe ses notes vers le centre de la distribution : il note par exemple entre 8 et 12 » (p. 128). L'enseignant n'utilise donc pas toute l'échelle de notation.

Autres effets décrits par André Antibi (2007)

La note comme motivation extrinsèque ou garde fou

Un autre phénomène présent chez les évaluateurs consiste à donner une signification supplémentaire à la note soit en minorant un résultat pour tirer la sonnette d'alarme afin que l'élève travaille davantage, soit au contraire à majorer la note comme signe d'encouragement ou de reconnaissance des efforts accomplis. Dans ce cas, la note n'est plus exactement représentative des apprentissages de l'élève.

La constante macabre

Un autre effet est décrit par André Antibi (2007) ; il s'agit de ce qu'il appelle « la constante macabre ». Il nous l'explique en ces termes :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> Imaginons un professeur excellent avec des élèves excellents. Dans un tel contexte, si toutes les notes sont bonnes (elles devraient l'être bien sûr) le professeur est montré du doigt et est considéré comme laxiste. […] Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants, inconsciemment, se sentent obligés de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau, pour être crédibles. C'est ce pourcentage de mauvaises notes que nous appellerons constante macabre. (p. 20)

Nous pouvons ainsi facilement dresser le constat que les notes, d'un point de vue docimologique, sans même considérer les conséquences psychologiques sur les élèves, ne sont en tous cas pas une solution pour endiguer la subjectivité présente dans l'exercice de l'évaluation des compétences des élèves.

Que se passe-t-il alors quand ces mêmes notes sont additionnées, multipliées, divisées, autrement dit lorsqu'une moyenne est calculée à la fin de l'année ?

1.2.2.5 La moyenne arithmétique

La moyenne arithmétique, si pratique, présente quelques inconvénients non négligeables. En voici quelques-uns proposés en ces termes :

> En réalisant des moyennes, nous laissons croire que l'on peut remplacer un apprentissage par un autre. En faisant jouer un rôle sélectif aux moyennes, on engendre une hiérarchisation des disciplines. […] En instituant une orientation des élèves sur la base de moyennes, nous les trions. (Berthaupt, 2015, p. 6)

En effet, en établissant une moyenne, nous mélangeons les disciplines et nous comparons ce qui ne peut pas l'être. Cela a pour conséquence d'enlever à la note le peu de sens qu'elle ne porte déjà. Selon De Vecchi (2011), « Tout ce qui est appris est donc perçu comme le moyen d'arriver à une note » (p. 67).

Pour Laurier (2005) cela fait non-sens : « Une notion fondamentale d'arithmétique qu'on cherche à inculquer aux enfants est qu'on ne peut additionner des pommes avec des oranges. Or c'est souvent ce qu'on fait quand on calcule des moyennes à partir de résultats scolaires » (pp. 54-55).

De plus, nous pourrions nous questionner sur la compatibilité de la moyenne avec le Plan d'études romand. Gerard De Vecchi (2011) nous expose ici un cas, qui pourrait se présenter au quotidien dans nos classes:

> Un élève ne réussit pas une interrogation, car il n'a pas bien assimilé une partie de son cours. Bien sûr, la note s'en ressent. Mais, si une correction bien faite peut lui permettre d'acquérir ce savoir qui devient utilisable, la note obtenue initialement n'est plus le reflet de ce qu'il sait ; et pourtant… il la conserve ! Et c'est elle qui sera prise en compte pour calculer par exemple sa moyenne du trimestre. (p. 61)

Or le PER préconise une évolution possible des apprentissages. Le PER a été construit et segmenté en cycles (4 ans) et demi-cycles. Pour chaque cycle, des attentes fondamentales sont détaillées :

> Les attentes fondamentales décrivent les acquisitions qui sont nécessaires à la poursuite des apprentissages dans les disciplines concernées. Elles déclinent ce que tous les élèves doivent au moins maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin du cycle. […] Elles ne retiennent que ce qui est considéré comme devant être acquis en principe par tous les élèves pour assurer la suite de leur parcours scolaire. (CIIP, 2010, p. 32)

Les élèves ont donc au maximum quatre ans, soit la durée d'un cycle, pour remplir pleinement les attentes fondamentales de chaque discipline. Dans ce souci de laisser du temps aux différents développements des élèves, la moyenne arithmétique pose problème. Les objectifs étant construits de manière spiralaire (ils sont repris et approfondis chaque année), il n'est plus adéquat de calculer une moyenne des résultats intermédiaires. La progression voulue par le PER est alors annulée par la moyenne scolaire en pénalisant les élèves qui n'ont pas la chance de maîtriser les savoirs demandés dans l'immédiateté.

De plus, des arrangements évaluatifs propres à la moyenne sont possibles. La moyenne réputée pour amoindrir la subjectivité est aussi sujette à certains arrangements qui ne rendent pas le jugement professionnel plus objectif pour autant. Il peut s'agir « d'arrangements internes » (Merle , 2007) :

> L'élève n'ira pas dire à ses parents ou à ses camarades que sa moyenne de mathématiques devrait être moindre que ce qu'elle est, si le professeur avait comptabilisé dans sa moyenne tous les contrôles réalisés […]. Cet arrangement des notes à usage interne est mis en œuvre de façon très variable par les professeurs. Il contribue à façonner l'autorité symbolique du professeur. Il est

> aussi une des modalités de la restauration de celle-ci en cas de contestation. (p. 57)

On peut bien souvent observer ce phénomène en classe. Devant ce qui peut ressembler à de la démagogie : « Vous pourrez, à la fin de l'année, supprimer la plus mauvaise de vos notes », les élèves réagissent souvent ainsi : « Mais ce qu'il est sympa ce prof ! » et cela contribue d'une certaine manière à la popularité et à l'autorité de l'enseignant.

Mais il peut aussi s'agir « d'arrangements externes » (Merle , 2007) :

> Il est destiné à l'administration de l'établissement, aux parents voire aux collègues. Il s'agit de présenter une moyenne et une distribution de notes conformes à la norme de notation dominante distinguant clairement les meilleurs élèves des plus faibles. […] Si les devoirs ont été particulièrement bien réussis par les élèves, le professeur se sent parfois obligé de confectionner un contrôle difficile de façon à faire baisser la moyenne de ses notes pour que celles-ci soient conformes aux normes de sa discipline ou de son établissement. (p. 57)

Ces propos rejoignent la thèse sur la « Constante Macabre » développée par Antibi (2007).

Dans le contexte du canton du Jura, il se pourrait que les enseignants de 7-8H soumis à des pressions dues à la comparaison des établissements et des classes au travers des résultats des épreuves communes, puissent inconsciemment mettre en pratique ces arrangements externes décrits par Merle (2007).

1.2.2.5 Le jugement professionnel

Il s'agit précisément de l'objet de notre recherche et donc de la description des pratiques évaluatives menant à une décision finale. Une définition plus précise nous est présentée par Lafortune et Allal (2008) :

> 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. (p. 4)

Ce processus est donc bien une interprétation globale des différentes données recueillies. À ce propos Lafortune et Allal (2008) nous mettent en garde :

> 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 (leurs 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. (p. 4)

Le jugement professionnel est donc au centre de cette recherche. Nous avons essayé de le faire émerger des pratiques des enseignants neuchâtelois que nous avons interrogés. Il en sort une certaine complexité déjà décrite par les mêmes auteurs : « 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 » (Lafortune & Allal, 2008, p. 4).

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Après avoir pris connaissance des désavantages de l'utilisation de la moyenne arithmétique, il nous paraît intéressant de chercher à savoir si des alternatives existent. Le but principal de cette recherche est de partir à la découverte de pratiques qui nous sont inconnues, car extérieures au canton du Jura. Ces pratiques concernent le processus d'interprétation des résultats ponctuels en un bilan final et global des apprentissages. Il repose donc sur le jugement professionnel des enseignants. Il s'agit ainsi de le déterminer en s'intéressant d'abord à plusieurs paramètres qui sont liés au principe d'évaluation. Il faut déterminer quels sont les types d'informations recueillies toute l'année et donc à quels moments les élèves sont évalués, quels sont les autres facteurs pris en compte (comportement, effort, motivation, curiosité), quelle pondération est attribuée aux informations recueillies à

l'aide des épreuves et aux autres facteurs comportementaux, quels arrangements évaluatifs sont faits, et enfin déterminer si l'affectif peut influencer la décision finale. Toutes ces informations nous permettrons de décrire le processus appliqué par des enseignants n'utilisant pas la moyenne arithmétique et de répondre à notre question de recherche que voici :

Quelles sont les pratiques actuelles des enseignants des degrés 6 et 7H du canton de Neuchâtel en matière de jugement professionnel ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Les objectifs sont de rendre explicites les pratiques des enseignants lors de l'application de leur jugement professionnel. Il s'agit de rapporter précisément au travers de cas concrets quelles sont les pondérations appliquées aux différentes épreuves, aux différents résultats et aux observations menées en classe. Pour finir, nous souhaitons, au travers de cette recherche, découvrir si possible d'autres éléments qui seraient pris en compte auxquels nous n'avons pas pensés.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

En sciences humaines, il est usuel d'analyser des phénomènes et d'examiner la signification de concepts qui semblent, d'un premier abord, tomber sous le sens commun. Ces objets qui ne paraissent pas mériter une remise en question sont souvent bien plus complexes qu'on ne le pense. En recherche, ils peuvent être traités de deux manières différentes. Soit on considère que le sujet et l'objet de l'étude sont intimement liés ; soit, au contraire, on part du principe qu'ils sont totalement indépendants l'un de l'autre. C'est exactement ce que nous disent Pourtois et Desmet (1997) en ces termes :

> À propos de cette question de relation entre sujet et objet, deux thèses importantes s'affrontent. […] La première thèse considère qu'il n'existe pas de relation entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire que les faits, qui découlent exclusivement de l'observation et de l'expérimentation, peuvent être analysés de façon neutre et objective. Cette perspective se rattache au courant positiviste. La deuxième thèse, au contraire, insiste sur l'idée que la réalité n'est jamais extérieure au sujet qui l'examine, qu'il existe donc une relation entre le sujet et l'objet. Cette orientation relève du courant que l'on qualifie de phénoménologie. (p. 19)

Les sciences positivistes s'occupent de tout ce qui peut se manifester, par exemple, les faits apparents. On peut apparenter ce courant à une démarche d'investigation scientifique traditionnelle à laquelle appartient la méthode expérimentale. Selon Pourtois et Desmet (1997), la méthode expérimentale consiste à :

> l'élaboration et la mise en œuvre de plans expérimentaux stricts, la mise en place de procédures de recueil de données nécessairement quantifiables et mesurables, l'objectivation de l'observation ainsi qu'un traitement statistique des données, cela en vue d'établir des lois, des explications de portée générale. (p. 28)

Cette méthode, de par les données mesurables récoltées, s'apparente donc plutôt au type de recherches quantitatif.

Dans notre travail de recherche, une telle méthode serait inappropriée, car en restant attachée aux faits apparents, elle n'est plus attentive « à la manifestation sous-jacente, souterraine » (p. 23). En d'autres mots :

> Les faits expliqués n'ont pas été compris, ils se sont imposés comme des données. Pour les phénoménologues, un événement devient compréhensible s'il peut être éclairé « par les visées qui forment le « projet du monde » au sein duquel il surgit » (Legros, 1987, p. 78).

Pourtois et Desmet (1997) nous donnent encore une précision à ce sujet : « en fait, il s'agit de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur « projet du monde »» (p. 23).

Cette méthode, de par la relation indivisible entre le sujet et l'objet, est tout à fait ancrée dans un type de recherche qualificatif.

Nous avons choisi d'inscrire notre recherche dans une démarche qualitative pour la principale raison qu'elle permet un véritable effort de compréhension des pratiques des enseignants en lien avec leur environnement (institutionnel, légal ou familial). L'objet est étudié en lien avec son sujet, ce qui n'est pas vraiment le cas d'un questionnaire quantitatif par exemple. Cette démarche permet au chercheur d'approfondir sur les concepts dégagés lors de la récolte de données et de les contextualiser. Paillé et Mucchielli (2010) nous en donnent la définition suivante : « elle implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 9).

Nous pouvons donc dire que dans une recherche qualitative, nous cherchons les « significations que l'acteur attribue à son environnement de même qu'à ses interprétations » (Kakai, 2008, p. 1).

Une définition plus précise de la recherche qualitative nous est donnée par Kakai

(2008) :

> C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite

> des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais leur accorde tout simplement pas la première place. (p. 1)

En effet, il serait vain de croire que ces deux méthodes (quantitative et qualificative) soient totalement opposées et exclusives. Certains auteurs nous mettent en garde à ce sujet :

> Tout d'abord, parce que certaines données peuvent faire l'objet aussi bien d'un traitement quantitatif que d'un traitement qualificatif. Ensuite parce que le langage courant qualifie certains faits humains comme « qualificatif » (de grande qualité) alors que, dans une démarche de recherche, ceux-ci peuvent faire l'objet d'un traitement quantitatif. Prenons l'exemple de sentiments comme l'amour ou l'amitié qui sont communément considérés comme « qualificatifs » alors que bien évidemment des sentiments tels que ceux-ci peuvent faire l'objet de traitements quantitatifs (« Combien de fois avez-vous été amoureux ? »). […] Une donnée n'est donc pas, en soi, quantitative ou qualitative. (Albarello, 2012, p. 81)

Cela pourrait nous concerner dans la mesure où nous cherchons à comprendre des processus utilisés dans la pratique des enseignants. Une question comme « Combien de fois évaluez-vous sommativement les élèves par semestre ? » n'est pas à exclure lors de notre collecte de données. Effectivement, une telle question produirait des données tout à fait quantitatives au sein même d'une recherche qualitative.

Il faut donc retenir qu'aujourd'hui les pratiques de recherches se dirigent vers une tentative d'articulation et de rapprochement entre ces deux traditions scientifiques qui se veulent au final complémentaires.

Finalement, il existe plusieurs raisons de faire de la recherche qualitative. En voici deux tirées de la liste de Kakai (2008) qui correspondent à notre travail de recherche :

- Pour cerner un phénomène. (p. 1)
  Il s'agit ici de partir à la découverte des pratiques d'évaluation neuchâteloises et de les comprendre.

Rapport-Gratuit.com

- Pour améliorer un fonctionnement, des performances. (p. 1)
  Nous espérons que notre travail pourra amener une réflexion sur le système d'évaluation jurassien.

2.1.2 Approche inductive

Dépelteau (2003) explique l'approche inductive comme suit :

> […] Il s'agit de procéder à des observations particulières de la réalité étudiée, de regarder, de chercher à tout voir si possible, à tout entendre, à tout sentir, etc., puis d'en induire des énoncés généraux (des concepts, des hypothèses, des théories, des lois…) qui rendent compte de la réalité. En utilisant une démarche inductive, on passe donc d'observations ponctuelles, rigoureuses et répétées, à l'élaboration d'énoncés généraux. (p. 56)

Contrairement à une approche déductive, l'approche inductive cherche à généraliser des phénomènes observés sur le terrain pour correspondre du mieux possible à une réalité étudiée. L'approche inductive nous permettra de partir à la découverte des pratiques de quatre ou cinq personnes, d'observer leur fonctionnement et de par la suite pouvoir, dans la mesure du possible, dessiner le système évaluatif légal du canton et sa marge de manœuvre. Ainsi, nous nous intéressons au particulier pour viser le général.

Cependant, Dépelteau (2003) nous rend attentifs aux limites de cette approche lorsqu'il dit que « l'induction ne garantit pas la véracité de ses énoncés généraux car l'observation d'une réalité ne peut jamais être complète » (p. 69). Effectivement, est-il légitime de produire des « énoncés universels à partir d'énoncés singuliers aussi nombreux soient-ils » (Popper , 1973, p. 23) ?

Dans le présent travail, nous nous contenterons donc de dégager une tendance non exhaustive, une représentation des pratiques neuchâteloises en terme d'évaluation.

2.1.3 Démarche compréhensive

Kaufmann (2014) expose la démarche compréhensive comme suit :

> La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de

> saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. (p. 24)

La démarche de ce travail est bien compréhensive, car nous allons à la rencontre de personnes détentrices d'un savoir qui nous est inconnu. De plus, elles ne se limitent pas qu'à nous transmettre ce savoir, mais elles nous permettent de le comprendre en regard à l'environnement social où il a été produit, aux différents acteurs qui l'ont élaboré, à l'évolution qu'il a subie depuis sa création, à la distance et aux avis réflexifs tenus sur celui-ci. Il s'agit d'une véritable compréhension « active » du savoir découvert. Pour comprendre et acquérir ce savoir, il faut premièrement s'intéresser à la personne, à ses valeurs et ses représentations. Kaufmann (2014) ajoute alors que « la compréhension de la personne n'est qu'un instrument », et « que le but du sociologue est l'explication compréhensive du social » (p. 24).

2.1.4 Enjeu de la recherche

Selon les enjeux proposés par Van der Maren (2003), nous pouvons identifier un enjeu principal dans notre recherche :

> **Enjeu ontogénique :**
>
> Au travers de ce travail de mémoire, nous visons à développer notre agir en approfondissant nos connaissances en matière d'évaluation et en découvrant de nouvelles pratiques. Cela va nous permettre, lorsque nous exercerons la profession d'enseignant, de construire notre propre processus évaluatif. La recherche vise donc un développement personnel, et non seulement la découverte d'un nouveau savoir.

Pour finir, ce travail comporte également un enjeu politique. Nous souhaitons une prise de conscience chez les enseignants du fait que la moyenne arithmétique n'est pas l'unique procédé existant.

2.1.5 Objectif de la recherche, approche à visée heuristique

Les objectifs de cette recherche s'inscrivent principalement dans une visée heuristique. Ce travail consiste essentiellement en une phase de découverte d'alternatives à la moyenne arithmétique. Selon Bru (2002), « la mission de la recherche reste de rassembler et de confronter des éléments de description, de compréhension et d'explication relatifs aux pratiques enseignantes » (p. 68). Pour

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

résumer, ce travail consiste à « décrire, expliquer et comprendre les pratiques » (p. 67).

2.2 Nature du corpus

Pour réaliser notre enquête sur le terrain, nous devons déterminer quelques paramètres relatifs à la nature du corpus. Il s'agit de l'outil utilisé pour la collecte de données, de la procédure et du protocole de recherche, du choix de l'échantillonnage et de la population.

2.2.1 L'outil de récolte des données : l'entretien semi-directif

Albarello (2012) définit l'entretien semi-directif en ces termes : « un entretien semi-directif est mené sur base d'un guide d'entretien constitué de différents « thèmes-questions » préalablement élaborés en fonction des hypothèses » (objectifs) (p. 88). Ensuite, l'auteur complète sa définition :

> Un guide d'entretien comprend une douzaine de thèmes-questions qui, sauf exception à justifier, seront abordés dans un ordre à chaque fois identique afin d'éviter que la place du thème dans l'interview n'influence la qualité des réponses (on ne répond pas avec la même intensité à une dernière question qu'à la première posée). (Albarello, 2012, p. 88)

Nous avons choisi d'utiliser cet outil de récolte des données afin de pouvoir décrire les pratiques des enseignants le plus précisément possible. Nous souhaitions également voir apparaître dans les discours les représentations, les conceptions et le ressenti des enseignants face à la complexité de la tâche évaluative.

L'entretien semi-directif traditionnel est basé sur une volonté d'éliminer toutes les influences de l'enquêteur sur l'informateur. Le but est de réduire la subjectivité de l'entrevue au maximum en rendant la présence de l'interviewer la plus faible possible. Cependant, Kaufmann (2014) écrit à ce propos: « la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » (p. 18).

Pour éviter le risque décrit ci-dessus, nous avons fait attention de montrer un certain engagement au travers des questions de l'entretien. En effet, selon Kaufmann (2014)

toujours, il est bien que « […] l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (p. 19).

Pour résumer, un guide d'entretien (Annexe 6) nous a permis de structurer le discours de l'informateur. Mais nous nous sommes réservé une certaine liberté afin de pouvoir réagir au mieux aux propos des enseignants, favoriser un engagement important de leur part et obtenir un réel approfondissement de la problématique.

Les personnes interrogées ont pu développer librement sur leurs ressentis à partir de trois axes thématiques principaux établis dans le guide d'entretien (recueil de traces, interprétation globale (jugement professionnel) et niveau de satisfaction personnelle du processus).

2.2.2 La procédure et le protocole de recherche

Nous pouvons identifier différentes phases dans la préparation des entretiens semi-directifs :

1. **Première prise de contact avec le terrain :**
   Elle a été faite avant l'écriture de la problématique. Un mail a été envoyé aux FEEs[1] neuchâtelois. Il contenait trois questions :
   - Utilisez-vous la note chiffrée (1 à 6) pour évaluer vos élèves ?
   - Sinon, quelle autre échelle utilisez-vous ?
   - Faites-vous une moyenne des résultats de vos élèves ?

   Grâce à ce procédé, nous avons pu établir que certains enseignants neuchâtelois utilisaient d'autres procédés que la note et ne faisaient pas recours à la moyenne arithmétique dans leurs pratiques. Ce passage était essentiel pour déterminer la faisabilité de la recherche.

2. **Recherche dans la littérature et élaboration du guide :**
   Albarello (2012) et Kaufmann (2014) nous ont renseignés sur l'entretien semi-directif.
3. **Prise de contact avec les enseignants :** Une lettre leur a été transmise dans laquelle le thème et les conditions de l'entretien leur étaient explicités. Les

[1] Formateurs en établissement

enseignants approchés avaient le choix de la date et du lieu de la rencontre entre les mois de novembre et décembre.

4. **Récolte des données :** Nous nous sommes personnellement engagé à garantir la confidentialité des données et l'anonymat des informateurs. Un contrat de recherche liant les deux parties (chercheur – informateur) était signé au début de chaque entretien. Les différents thèmes qui allaient être abordés ont été rappelés avant chaque rencontre afin de créer un climat de confiance et donc de favoriser la prise de parole. Enfin, les entretiens duraient entre 30 et 45 minutes.

2.2.3 La population et le choix de l'échantillonnage

La population a été définie à l'aide des trois critères suivants.

1. Non-utilisation de la moyenne

Lors de la première prise de contact, une première sélection de l'échantillonnage a été faite. Par cet échange de courriel, seule la participation à l'enquête des enseignants n'utilisant pas de moyenne des couleurs dans le but de dresser le bilan final des apprentissages des élèves fut conservée. La population ciblée pour cette recherche est donc de trois enseignants du cycle 2 qui n'utilisent pas les notes dans leurs pratiques, soit respectivement des praticiens neuchâtelois de 6 ou 7H. Le sexe est indéfini.

2. Discipline scolaire

Pour focaliser la recherche sur l'aspect certificatif des évaluations menées par les enseignants et sur le jugement professionnel final de ceux-ci, nous avons choisi une discipline qui minimise les biais évaluatifs qui peuvent déjà émerger lors des corrections.

Au français, où l'évaluation d'une copie peut s'avérer parfois subjective, nous avons préféré les mathématiques où les réponses sont la plupart du temps soit correctes soit erronées. En effet, bien qu'il s'agisse d'une recherche sur le baccalauréat, Piéron (1963) nous informe qu'il faudrait 13 correcteurs différents pour stabiliser la note contre 78 en français.

3. Expérience professionnelle

Pour questionner les enseignants sur l'évolution de leurs pratiques, il était important qu'ils aient un minimum d'années d'expérience. Étant donné que la tendance actuelle est plutôt à l'accompagnement des élèves au travers des années scolaires d'un demi-cycle et aux classes à degré unique, nous ne pouvions exiger une expérience trop élevée dans les degrés 6-7. En effet, aujourd'hui, les enseignants sont régulièrement appelés à changer de degré. En contrepartie, il était tout aussi important que les praticiens interrogés aient eu le temps de « s'installer » dans leur degré. C'est pourquoi nous avons retenu un critère minimum de trois années d'enseignement.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Pour permettre une meilleure imprégnation des discours, nous avons choisi leur transcription totale. Le but de celle-ci est de favoriser une analyse des entretiens qui soit la plus fidèle et objective possible. Pour ce faire, quelques règles de transcription ont été établies afin de garder une certaine cohérence et de dégager une vision globale de notre travail par la suite :

- Règles de transcription :
    - Distinction des *questions* et des réponses par leur police d'écriture
    - Transcription de l'oral selon un code précis :
        - (+) courte pause / (++) longue pause
        - Utilisation des signes conventionnels de ponctuation
        - Non-reformulation des expressions ou des négations dans leur forme correcte.
        - Transcription de l'intégralité des interjections
        - Multiplication des lettres pour signifier une longueur (« jeee »)
        - Soulignage des mots appuyés
        - Signalisation des rires (rire)

Enfin les interjections entravant la lecture des verbatim cités directement dans l'analyse de donnée ont été supprimées.

2.3.2 Traitement des données

Dans un premier temps, nous nous sommes imprégné du discours des informateurs en procédant à plusieurs lectures verticales des retranscriptions.

Ensuite, dans un deuxième temps, les données ont été étiquetées selon leur thème. Dans le discours des enseignants, les verbatim ayant un lien avec une des trois thématiques ont été soulignés. Chaque concept ou thème avait sa couleur. Des éléments en lien avec d'autres thèmes ont fait surface. Nous les avons également considérés.

Ensuite, les verbatim ayant le même sens ont été condensés et les différents thèmes hiérarchisés.

2.3.3 Méthodes et analyse thématique

Selon Blanchet et Gotman cité par Albarello (2012), « l'analyse thématique découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche de la sorte une cohérence thématique » (p. 98). Selon Negura (2006),

> Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle.

Une grille d'analyse a été établie à partir du guide d'entretien. Les trois thèmes (recueil de traces, interprétation globale (jugement professionnel) et niveau de satisfaction personnelle du processus) ont été repris pour composer la grille.

Ensuite, une fois les verbatim catégorisés, nous les avons regroupés par thème, tous entretiens confondus, afin de les comparer et de les faire dialoguer entre eux. Cela a permis de mettre en évidence les divergences et les similitudes des discours des différents informateurs. La confrontation et la discussion des données ont également mis en évidence des répétitions qui nous ont permis de dégager les points les plus importants et porteurs de sens.

L’utilisation de « mind maps » regroupant tous les verbatim concernant les outils d’évaluation nous a également permis de dégager une vision d’ensemble du processus évaluatif des enseignants interrogés (Annexes 1, 2 et 3).

Finalement, les résultats ont été synthétisés pour une meilleure lecture.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Cadre de l'analyse

L'analyse des données récoltées ainsi que l'organisation de ce chapitre a été pensée au travers des trois objectifs principaux de notre recherche :

1. Les différents outils d'évaluation utilisés
2. Le processus de fabrication du résultat certificatif final de l'élève
3. La satisfaction personnelle du processus

Les résultats ont été produits en comparant les discours au travers de ces trois thématiques.

3.1.1 Population de l'enquête

Sur une centaine d'enseignants contactés, seuls, trois nous ont répondu favorablement. Il se peut qu'il y ait deux raisons à cela. Premièrement, l'évaluation peut être un sujet très sensible, car elle, nous le verrons par la suite, fait appel à des arrangements évaluatifs qui ne sont pas toujours assumés. On peut être mal à l'aise de se remettre en question face à un inconnu. Une enseignante nous a confié après l'entretien :

> « À part ça c'est très émotionnel hein, tout le monde est vite énervé par rapport à ça. Bon, vous vous allez voir des enseignants qui sont d'accord de vous répondre, etc. , mais si vous allez vous promenez dans le corridor un petit peu et puis que vous posez des questions, vous allez voir comment les gens sont tout de suite énervés, c'est un truc qui crispe ! »

La deuxième raison est une question de planning. Beaucoup d'enseignants nous ont répondu n'avoir pas le temps. Cela a pu peut-être servir d'excuse, mais effectivement, nous devons concevoir que les mois de novembre et décembre sont toujours très chargés.

La population de l'enquête se constitue donc de trois femmes.

Rapport-Gratuit.com

Françoise[2] et Nathalie enseignent en ville alors que Marie travaille dans un petit village. Françoise effectue maintenant sa 24e année d'enseignement. Elle a commencé de travailler avec des élèves de 3H pendant 4 ans. Ensuite, elle a exercé en 4H, 5H, 5-6H, 6-7H, 6H et 10 ans en 7H. Pour la première fois de sa carrière, elle travaille cette année avec des élèves de 8H. Marie entame sa 39e année d'enseignement. Elle a eu des élèves de 3H, 4H, 5H et 6H. Elle a également longtemps travaillé dans des classes à degrés multiples. Elle enseigne actuellement dans une classe de 6H. Pour terminer, Nathalie a enseigné en 5H et en 6H durant une année, 3 ans en 7H, 1 an en 8H ainsi qu'une année en 9H. Elle a sept années d'expérience professionnelle et enseigne actuellement dans une classe de 8H.

Au moment où nous avons rencontré Françoise, elle exerçait en 8H pour la première fois cette année. Ayant longuement enseigné en 7H, Françoise et Nathalie nous ont parlé de leur expérience dans ce degré. Pour cette enquête, nous avons considéré Françoise et Nathalie comme enseignantes de 7H. Ces informatrices ont pu notamment apporter un plus à notre recherche. Elles ont pu nous présenter les différences entre la 8e et la 7e année.

3.2 Analyse et présentation des résultats

3.2.1 Les différents outils d'évaluation utilisés

Pour ce travail, nous nous sommes intéressé uniquement aux outils d'évaluation sommative, car c'est à partir de ces documents que ces trois enseignantes neuchâteloises élaborent leur jugement professionnel.

Les trois enseignantes interrogées utilisent un ou deux outils afin d'évaluer les élèves. Ces outils sont semblables dans leur définition, mais ne sont pas utilisés de la même manière ni dans les mêmes buts par Marie, Françoise et Nathalie.

Ci-dessous un tableau répertoriant les types d'outils utilisés pour évaluer en classe.

[2] Prénoms d'emprunt

Les outils d'évaluation sommatifs		
Marie 6H	Françoise 7H	Nathalie 7H
Travaux écrits **Observation quotidienne**	Travaux écrits Observation quotidienne	Travaux écrits

Tableau 1 : Les outils d'évaluation sommatifs

Françoise, divise les épreuves en deux catégories : les tâches simples et les tâches complexes. Les tâches complexes constituent la majorité des épreuves, soit 10 à 12 par année. Ce nombre correspond aux 12 thèmes de mathématiques du moyen d'enseignement. En général, une tâche complexe est demandée comme évaluation sommative du thème. Françoise nous expose ci-dessous sa conception de la tâche complexe :

> « […] j'aime bien partir sur l'idée d'une tâche complexe pour qu'ils puissent mobiliser toutes sortes de connaissances et puis de compétences dans une même tâche. »

Lorsque l'enseignante nous a montré comment elle corrigeait une épreuve, nous avons pu voir à quoi ressemblait une tâche complexe. Il s'agit d'une situation-problème qui amène l'élève à recontextualiser les compétences qu'il a acquises lors du thème. Ce procédé lui permet aussi de revenir sur certaines notions :

> « Plus on avance, plus je remets aussi d'autres choses des thèmes par exemple si j'arrive à faire que plusieurs thèmes s'imbriquent, je remets plusieurs choses dans la même éval. en fait. »

En parallèle des tâches complexes, Françoise utilise également parfois des tâches simples qu'elle détermine comme « opératoires ». Il s'agit du livret et de l'algorithme de base. Au total, les élèves de sa classe font en moyenne une quinzaine d'épreuves de mathématiques par année.

Nathalie réalise également une douzaine de travaux écrits sommatifs qui correspondent aux différents thèmes. Lorsqu'un thème est « trop » grand, il se peut

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

qu'elle le divise et prévoit deux épreuves. Elle y ajoute une évaluation finale englobant les deux parties.

À côté, à l'instar de Françoise, Nathalie fait 3 à 4 contrôles sur le livret, le calcul mental et des problèmes de logique. Elle arrive donc à une moyenne de 18 contrôles de mathématiques par année.

Marie, quant à elle, travaille différemment. Elle utilise peu les travaux écrits. Elle en fait 6 à 8 par année. Contrairement aux autres enseignantes, ils n'interviennent pas à la fin des thèmes. En effet, en 6H le moyen d'enseignement est structuré différemment. Il n'y a pas de thème, mais des modules articulés à partir de compétences. Dans la classe de Marie, les travaux écrits sont donc plutôt apparentés à des notions.

Nombre de travaux écrits sommatifs par année		
Marie 6H	Françoise 7H	Nathalie 7H
~ 6 à 8	~ 15	~ 18

Tableau 2 : Nombre de travaux écrits sommatifs par année

Pour Marie, l'observation quotidienne revêt d'une importance particulière. Lorsqu'elle est appelée à s'exprimer sur les types d'évaluation utilisés, elle répond :

> « Alors je dirais pas des contrôles, mais par contre, je vais mettre des observations sur certaines pratiques, sur certains documents pour renseigner les parents et puis pour moi, me permettre de garder une trace de ce qui s'est fait, de la démarche employée et puis des difficultés rencontrées ou bien des réussites. »

Ou encore :

> « … énormément d'observations, […] de dialogues, de notes prises sur un coin de table, finalement peu de contrôles vraiment sommatifs, j'dirais purs et très structurés, mais énormément de choses où j'observe les enfants en

situation, et puis là je pompe plein de renseignements sur leur manière de faire. »

Nous pourrions ici relever une certaine antipathie aux contrôles écrits sommatifs ou alors une préférence aux observations. De plus, lors de l'analyse des données, nous avons établi une mind map de tous les mots utilisés par cette professionnelle de l'éducation à propos des outils d'évaluation. Visuellement, il est facile de constater que l'observation quotidienne occupe la première place dans sa pratique. L'observation apparaît en violet alors que les travaux écrits sont en rouges (Annexe 1).

Lorsque nous lui demandons si elle utilise des outils ou une grille, pour son observation, elle nous tient ces propos :

> « Alors je suis très peu grille. Donc je vais plutôt me mettre avant un ou deux points que je souhaite observer […] et puis en fonction de ça, je vais prendre des notes que je mettrai dans […] leur dossier, enfin dans les feuilles que je gère pour savoir où ils en sont. »

Pour résumer, Marie tient un dossier pour chacun de ses élèves dans lequel elle prend note des apprentissages. En parallèle, elle appose des commentaires sur certaines fiches faites en classe. Marie voulant caractériser son évaluation, finit par nous dire que « le formatif prend toute la place ». Nous avons pu également constater que l'expression « garder une trace » a été citée plusieurs fois lors de l'entretien, ce qui montre bien que Marie récolte des faits et des actions concrètes au moyen de l'observation qu'elle pratique au quotidien.

L'observation quotidienne de Marie 6H **Verbatim**
« […] je vais mettre des observations sur certaines pratiques, sur certains documents pour renseigner les parents et puis pour moi + me permettre de **garder une trace** + de ce qui s'est fait, de **la démarche** employée + et puis des difficultés rencontrées ou bien des réussites. »
« […] je vais prendre des notes que je mettrai dans, entre guillemets, dans leur dossier, enfin dans les feuilles que je gère pour savoir où ils en sont. »

« Ou bien je mettrai même des remarques sur leurs propres feuilles + une fois qu'ils ont terminé. »
« […] je vais observer ça et puis je vais bien regarder les élèves, observer les élèves, éventuellement les questionner, leur faire m'expliquer un certain nombre de, **de démarches**. »
« J'ai des attentes + et puis je vais les annoncer aux élèves + en disant voilà je vais vous regarder faire telle activité, mais je vais également observer telle chose. »
« […] je les écrirais, je les écrirais sur euh la feuille + d'une part pour **garder une trace** et d'autre part pour informer les parents **de la manière** dont, dont cet enfant a résolu ce problème. »

Tableau 3 : L'observation quotidienne de Marie 6H

Françoise et Nathalie utilisent aussi l'observation au quotidien, mais n'y mettent pas la même importance. Françoise à l'instar de Marie prend également des notes pour garder des traces des apprentissages de ses élèves. On notera, dans le dernier verbatim, que Françoise utilise également l'observation quotidienne comme évaluation formative.

L'observation quotidienne de Françoise 7H **Verbatim**
« […] j'utilise euh ben des **observations** que je fais un peu tout le temps euh des **observations** de ce qu'ils font quand ils travaillent tout seuls de euh ce qu'ils font […] en groupes ».
« J'**note** en fait, **j'prends des notes**, j'prends beaucoup **de notes** ».
« […] en prenant **beaucoup de notes** sur ce que les élèves font ben ça permet aussi de, de remédier pis de différencier, donc euh moi je suis un peu tout le temps là-dedans.

Tableau 4 : L'observation quotidienne de Françoise 7H

Pour terminer, Nathalie utilise l'observation, mais surtout à des fins formatives. Pour l'évaluation sommative, elle n'utilise que les travaux écrits :

> « […] On utilise que l'éval… enfin ouais que l'évaluation. Parce qu'on utilise pas autre chose à côté. »

3.2.2 Le processus de fabrication du résultat certificatif

Ce processus se fait en trois étapes principales. La première étape est le traitement des données récoltées à l'aide des outils d'évaluation. Il s'agit de la correction du travail de l'élève. La deuxième étape est la codification du résultat de ce dernier. Autrement dit, sous quelle forme l'enseignante exprime celui-ci (couleurs, appréciations, commentaires …). Ces deux étapes sont liées, car elles concernent le document même, c'est-à-dire le contrôle écrit. Et pour terminer, la troisième étape consiste en l'élaboration d'un résultat certificatif final au moyen des résultats ponctuels des différentes épreuves ou observations de l'année scolaire.

3.2.2.1 Correction et codification du résultat de l'épreuve

Nous avions demandé à chaque informatrice d'apporter une épreuve sommative de mathématiques corrigée. Le but de cette démarche était de suivre tout le processus depuis la correction d'un travail jusqu'à l'élaboration du résultat annuel de l'élève afin de déterminer tous les facteurs pouvant compter.

Il était demandé aux enseignantes de commenter comment elles avaient corrigé et attribué un résultat (couleur, commentaire ou autre) à l'évaluation.

Marie (6H)

<u>Tâche</u>

Utilisant très peu les travaux écrits sommatifs dans sa pratique, Marie a choisi de nous montrer une tâche qu'un élève avait faite le matin même de l'entretien. Marie nous décrit la tâche en ces termes :

> « Alors c'est une activité de 5H, avec […] un certain nombre de consignes qui permettaient de colorier […] des chevaliers qui doivent passer devant un roi dans un ordre précis. Donc j'ai pas pris la donnée, mais c'est du style le chevalier à l'habit rouge est avant le chevalier à l'habit vert, mais derrière le chevalier à l'habit bleu, etc. Donc là, ça m'a permis, j'voulais […] regarder justement le tri de l'information notamment, et l'organisation de l'information. »

Moyen utilisé pour la correction

Elle avait apposé un commentaire à même la fiche « d'une part pour garder une trace et d'autre part pour informer les parents de la manière dont cet enfant a résolu ce problème. » Elle y expliquait la démarche de l'élève, ce qu'il arrivait bien à réaliser et ce qu'il pouvait encore améliorer. Même si l'enseignante utilise ces commentaires surtout à des fins formatives, elle les garde pour établir le bilan final des apprentissages de l'élève : « Je vais prendre des notes que je mettrai dans, entre guillemets, leur dossier, enfin dans les feuilles que je gère pour savoir où ils en sont. »

Codification du résultat

Au cours de l'année, les élèves ne vont recevoir aucune couleur, appréciation ou note. Marie communique à ses élèves leurs avancées ou leurs difficultés au quotidien. Elle se trouve dans une approche totalement formative. Nous lui avons alors posé la question de savoir comment elle communiquait les résultats aux élèves et à leurs parents. Voici sa réponse :

> « Alors déjà avec un document comme ça, qui sera annoté, donc les parents ont un certain nombre d'informations sur la feuille et puis peut-être lors d'un entretien où on prendra le classeur de l'enfant avec toutes les traces qu'il a laissées et que j'ai collectées au cours des semaines et on fera branche par branche un petit tour de chaque trace pour montrer aux parents où en est l'enfant, quelles sont ses difficultés, quelles sont ses réussites aussi, et puis qu'est-ce qu'on a mis en place, qu'est-ce qu'il met en place pour contourner, surmonter ses difficultés. »

Nous pouvons mettre en lien les propos de cette enseignante avec la définition de l'évaluation de Barlow (2003) que nous rappelons ci-dessous :

> Dans cette perspective, évaluer, c'est donc repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux-être, d'un accomplissement. C'est aussi faire surgir du sens, révéler dans une conduite la part d'intelligibilité déjà acquise et celle qui reste à conquérir. (p. 15)

Cette praticienne applique une évaluation essentiellement formative qui ouvre vers les potentielles améliorations des élèves au travers du cycle 2. Cette démarche

semblerait, en théorie, respecter la « progression des apprentissages » en demi-cycle voulue par le PER (CIIP, 2010).

Françoise (7H)

Tâche

Françoise a décidé de nous montrer la correction d'une tâche complexe qu'elle avait demandée à ses élèves. Il s'agissait d'une recette de cuisine. Les élèves devaient calculer le prix des ingrédients utilisés pour faire une soupe pour toute l'école.

Moyen utilisé pour la correction

Françoise corrige les épreuves sommatives à l'aide d'une grille. La grille est toujours construite en fonction du problème et en même temps que l'évaluation. La grille tient compte de toutes les démarches possibles. Par exemple, s'il y a deux solutions, la feuille de résultat qui sera remise aux élèves contient deux grilles différentes. Seule la grille correspondant à la démarche de l'élève est remplie.

Françoise nous l'exprime en ces termes :

> « […] y avait deux démarches possibles donc du coup j'fais une grille, une grille d'évaluation qui tient compte des deux démarches […] et quand je leur ai mis en gris c'est qu'ils n'ont pas utilisé eux, parce qu'ils auraient pu calculer les ingrédients pour une fois la recette et puis y en a qui ont directement calculé pour 30 fois la recette […] enfin bref toujours est-il que ça donne le même nombre de points […] »

Répartition des points

Il y avait des calculs à faire pour chacun des quatre ingrédients nécessaires à la recette de cuisine. Il y avait quatre critères et donc quatre points pour chaque ingrédient :

> « Pour chaque élément je r'cherche. Donc par exemple pour les courges, est-ce que les nombres choisis c'était juste ? Est-ce que le calcul a été posé pour savoir combien ça va coûter pour les courges ? Est-ce que le résultat du calcul je l'ai obtenu ? Et est-ce que par-dessus le marché, cerise sur le gâteau, c'était le résultat qu'on attendait ? »

Nous pouvons donc résumer ces quatre critères comme ceci :

1. Sélection des bons nombres dans l'énoncé
2. Choix adéquat de l'opération à effectuer
3. Maîtrise de la technique de l'opération en question
4. Résultat final correspondant aux attentes

Au final, nous avons noté que Françoise portait son attention plutôt sur les démarches utilisées par ses élèves :

> « Peut-être que ce qui est un petit peu différent de ce qu'on peut rencontrer d'habitude, c'est que moi je pars pas dans l'idée de juste ou de faux quoi. Faut chercher toute la démarche pis après essayer d'observer ben voilà pour chacune des étapes ce qui a fonctionné et pis ce qui a pas fonctionné. »

Dans sa correction, le résultat vaut 1 point sur 4 par ingrédient. La démarche en vaut 3. Françoise très portée sur le raisonnement des élèves explique l'existence de ce point de la manière suivante : « Mais pour que les élèves qui ont en plus le bon résultat soient un petit peu félicités aussi. »

On constate également l'importance du raisonnement dans les propos suivant :

> « […] en l'occurrence dans une évaluation comme celle-ci, j'ai pas un élève qui tombe sur le bon résultat […]. […], mais y a quand même de tout bons résultats. Parce que la petite erreur de calcul du tout début s'est poursuivie tout au long de la démarche, puis ça c'est passionnant de voir ça et puis de leur montrer aussi […] ce qui s'est passé quoi. »

Il est intéressant de noter que Françoise a employé 7 fois les mots « démarche » ou « chemin » dans cette partie de l'entretien.

Françoise semble admettre que sa méthode de correction pourrait comporter un inconvénient dans certains cas lorsqu'elle dit : « […] parfois, c'est vrai que si les nombres choisis c'était pas les bons enfin, on peut ne pas tomber sur le résultat attendu. »

<u>Codification du résultat</u>

Françoise place en général le seuil de suffisance à 66%, seuil établi par le barème dit « officiel ». Il arrive que cette enseignante place parfois le seuil de réussite en

dessus, si elle « considère que la tâche demandée était, entre guillemets, facile à réaliser. » C'était le cas pour l'épreuve qui nous a été présentée. Le seuil de passation était fixé à hauteur de 70%. Sur 40 points, il se trouvait donc à 28 points.

Lorsque l'enseignante établit un barème plus sévère pour un contrôle qu'elle pense « facile », il se pourrait qu'elle soit sous l'influence d'un arrangement évaluatif appelé « La constance macabre » (Antibi, 2007). Pour rappel, il s'agit de dégager « un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau, pour être crédible » (p. 20). En considérant l'épreuve « facile », Françoise semble faire l'hypothèse que tous les élèves obtiendront une très bonne note. Or, si tous les élèves maîtrisent tous les objectifs, l'épreuve ne devrait logiquement pas leur poser de problèmes. Les objectifs ne pouvant être modifiés, il se pourrait que l'enseignante adapte donc le barème afin de rétablir inconsciemment cette constance. Il ne s'agit certainement pas d'un acte volontaire, mais étant habitué à avoir dans nos classes une proportion de « bons » élèves et une proportion d'élèves ayant plus de difficultés, il nous arrive, en tant qu'enseignant, de trouver étrange que toute la classe puisse un jour obtenir une excellente note. Nous ne sommes pas habitué à ce phénomène qui pourtant ne peut témoigner que de l'excellent travail des élèves et de l'enseignant.

Pour terminer, l'enseignante nous explique la répartition des couleurs sur son barème :

> Autrement dit, les élèves ayant eu moins de 28 points ont eu un rouge et la possibilité de refaire une épreuve similaire. […] Ensuite, je répartis les points entre 29 et 40 de manière égale pour mettre une couleur ou une note : de 29 à 34 : orange et de 35 à 40 : vert.

Nous constaterons par la suite que Nathalie utilise le même procédé de répartition des couleurs. Une fois le seuil de suffisance fixé, ces enseignantes semblent bénéficier d'une grande liberté pour déterminer la frontière entre les couleurs jaune (orange) et verte. Elles la fixent à la moitié du nombre de points existants entre le seuil de suffisance et le nombre total de points de l'épreuve.

Rapport-Gratuit.com

Nathalie (7H)

Tâche

Cette enseignante nous a apporté une épreuve de calcul. Les élèves devaient résoudre des opérations en colonne.

Moyens utilisés pour la correction

À la question « Pouvez-vous nous décrire concrètement comment vous avez corrigé cette épreuve ? », Nathalie commence directement par nous expliquer la codification du résultat ainsi que son barème :

> « Alors, j'corrige exactement la même chose une épreuve avec une couleur qu'une épreuve avec une note. Y a aucun changement, le barème est le même donc la suffisance est placée au même niveau que ça soit ben sur un barème jusqu'à 6, le 4 est au même endroit que le rouge. »

Nous reviendrons également à ces propos dans la conclusion de ce travail. Cependant, à partir de cette prompte réponse, sans aucune autre précision et du fait que l'enseignante n'est pas revenue sur les moyens de corrections lors de la suite de l'entretien, nous pouvons faire l'hypothèse que Nathalie n'utilise pas de grille ou d'autre moyen de correction. Elle nous a d'ailleurs montré une épreuve sur laquelle figurait directement le nombre de points attribués à chaque calcul. Nous devons quand même souligner que cette méthode est souvent propre à ce type d'épreuves cherchant à vérifier des techniques, où les résultats dans ce cas-là ne peuvent être que corrects ou non.

Répartition des points

Le total des points de l'épreuve présentée par Nathalie était de 22. Un point était attribué par calcul à résoudre.

Codification du résultat :

Nathalie travaille également avec des pourcentages. Elle place le seuil de suffisance en général à hauteur de 66% (barème officiel). Cependant, elle ajoute : « Enfin, en 7e presque souvent 75%. Je leur demande un petit peu plus ».

À titre de comparaison, le seuil de suffisance utilisé à la HEP-BEJUNE est de 60% et l'utilisation du « barème fédéral [3] » à l'école primaire jurassienne revient à l'application d'un taux situé entre 55 et 60%. Prenons comme illustration, un élève ayant obtenu 16,5 points sur 22. Il peut obtenir un 4 avec 75% comme seuil de suffisance contre un 4,75, donc un 5 avec l'utilisation du « barème fédéral ».

Pour exprimer les résultats ponctuels de ses élèves, Nathalie utilise les couleurs. Voici leur signification : « Alors, donc on a vert qui est très bien acquis, jaune qu'est acquis et puis rouge, c'est insuff. »

Ensuite, cette enseignante fixe le seuil de suffisance au niveau de la couleur jaune. Elle nous l'exprime en ces termes :

> « […] Ça sera la différence entre le jaune et le rouge, vraiment. Jaune c'est acquis. Donc jaune ça serait l'équivalent d'un 4 ou d'un 4 et demi. […] Voire même 5 parfois. Parce que c'est vrai que le vert c'est quand même que tous les objectifs sont atteints, voire même dépassés. Donc ça serait l'équivalent d'un 6 ou d'un 5 et demi, un vert. […] Et puis ben 3 et demi, et en dessous, rouge. »

Au travers de ce passage, nous pouvons noter que l'enseignante définit la signification des couleurs en regard des notes chiffrées.

Pour tenter de mieux comprendre son processus de codification d'un résultat, nous lui avons demandé de définir la couleur d'un élève ayant obtenu 20 points sur 22.

Voici un extrait de sa démarche :

> « Alors 20 points sur 22, donc là j'ai fait du 75%. En général, je fais 75 après si ça va dépendre si le travail est très difficile ou pas. Mais, si c'est vraiment dans les objectifs y a pas de difficultés, ça va être plutôt du 75, donc 75%, 22 divisé par 4 fois 3 donc 16,5, je vais avoir une suffisance à 16,5 […]. »

L'enseignante, en voulant expliquer comment elle fixe le seuil de suffisance, nous donne une autre information. À partir de son discours, nous pourrions faire l'hypothèse que certaines des évaluations « dites très difficiles » et donc soumises à

[3] Le nombre de points obtenus / le nombre de points total X 5 + 1.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

un barème plus souple fassent appel à d'autres compétences ou savoirs non décrits dans les objectifs d'apprentissage.

Voici la suite de sa démarche :

> « […] Donc je vais faire 22, 21, […] 16, 15, 14, 13, tchh, tchh, tchh, donc 16,5 comme j'suis gentille, je mets à 16 (rire), et puis là […] j'prends la moitié en fait, et pis ben je vais avoir vert, jaune et rouge en dessous. Et puis après, ben je corrige mon évaluation avec les points et puis c'est en fonction de ça, je fais toujours le barème avant hein c'est hyper important de rester subjectif (rire) pas avoir envie de les pousser. […] Donc le vert, il est à partir de 19 jusqu'à 22, jaune de 16 à 18 et pis […] en dessous de 16 en fait, ça sera rouge, voilà. »

Nous pouvons relever plusieurs éléments dans ce dernier extrait. La calculatrice indique 16,5. Nathalie choisit de le fixer plutôt à 16 en invoquant sa gentillesse. Il pourrait s'agir d'un des « effets indésirables » décrits par Dubus (2006). Lorsque le correcteur se dit « gentil », il peut montrer une certaine indifférence à la discipline qu'il considère alors comme secondaire. On appelle ce « biais évaluatif » « effet de biais personnel » (Dubus, 2006, p. 127). Cette hypothèse ne nous paraît pas pertinente, car l'enseignante semblait considérer les mathématiques comme une discipline importante. Par contre, cet effet pourrait ressembler aux « arrangements internes » décrits par Merle (2007). L'auteur définit l'arrangement interne comme une contribution « à façonner l'autorité symbolique du professeur. Il est aussi une des modalités de la restauration de celle-ci en cas de contestation» (p. 57). Finalement, il pourrait également s'agir d'une simplification. En effet, avoir un seuil de suffisance à 16,5 n'est pas très pratique.

Toujours dans le même verbatim, l'enseignante se trompe en disant devoir rester subjective, puis finit par se corriger précipitamment en ajoutant : « Euh ouais objectif, pas subjectif !! Oui, oui, oui ! (rire) ». À ce stade de l'analyse, nous pourrions ne pas relever cette petite erreur, mais la suite nous montrera qu'il s'agissait peut-être plutôt d'un lapsus révélateur…

3.2.2.2 Élaboration du bilan final des apprentissages de l'élève

Dans ce chapitre, nous allons présenter le jugement professionnel des trois informatrices contactées. Avant de commencer, nous devons poser le contexte évaluatif propre au canton de Neuchâtel.

Selon l'article 6 de l'Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans les années 6 et 7 de la scolarité obligatoire, « Un bulletin d'informations destiné à renseigner les parents est remis à tous les élèves à mi-novembre, à fin janvier et à fin avril» (Appréciation du travail scolaire, 2005). Ce bulletin « contient des informations développées et précises sur le comportement de l'élève et sur ses démarches d'apprentissage dans les différentes disciplines d'enseignement» (Appréciation du travail scolaire, 2005). Ces trois bulletins n'ont qu'une valeur informative puisqu'aucun code n'y figure. Les codes ABCD n'interviennent qu'en fin d'année dans le « carnet scolaire » (Annexe 6), qui lui est certificatif.

Dans le cadre de cette enquête, nous nous sommes donc concentré sur le jugement professionnel d'enseignants qui intervient pour le choix du code apparaissant dans le « carnet scolaire ».

Signification des codes	
A	L'élève a dépassé les objectifs prioritaires d'apprentissage.
B	L'élève a atteint avec aisance les objectifs prioritaires d'apprentissage.
C	L'élève a atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage.
D	L'élève n'a pas atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage.

Tableau 5 : Signification des codes

Marie (6H)

<u>Description générale du processus</u>

Pour Marie qui n'utilise ni couleur ni appréciation, la décision du code semble se prendre de façon très naturelle :

> « Alors je dirais que le code, il est presque déjà là sans qu'on ait besoin de se prendre la tête. On connaît bien notre élève. On sait où il est à l'aise, où il a rencontré des difficultés, comment il les […] a surmontées, quelles aides il a eues besoin, tout au long de l'année et puis quels progrès il a fait. »

Effectivement, ayant récolté un nombre important de traces et de commentaires tout au long de l'année, Marie sait pour chaque objectif, si l'élève éprouve des difficultés ou non. Elle ajoute d'ailleurs :

> « Donc, là j'dirais qu'c'est mettre les codes de fin d'année c'est quelque chose de très rapide parce que à l'avance on sait déjà ce qu'on va mettre, pas parce que on a pris la décision au mois de janvier, mais on connaît tellement bien l'enfant et puis sa manière de travailler, ses compétences, que c'est plus qu'une formalité. »

Marie garde précieusement les témoignages des apprentissages (fiches commentées, prise de notes, évaluations sommatives) dans un dossier afin de pouvoir justifier sa décision finale. Elle caractérise sa prise de décision par une sorte de « construction qui se fait tout gentiment, tout tranquillement au cours de l'année ». Elle ajoute qu'il « n'y a presque pas de surprise ni pour l'enfant et sa famille », ni pour elle et que ça fait partie d'une « certaine logique ». Nous retrouvons cette notion de « logique » dans un autre verbatim : « […] le formatif prend toute la place, j'dirais. Le sommatif, il arrive vraiment […] en fin d'année, mais, d'une manière presque logique. »

L'observation quotidienne permet à cette enseignante de bien connaître les capacités de ses élèves dans de nombreuses situations. Cependant, le fait de « connaître tellement bien l'enfant » peut présenter un risque pour l'objectivité du regard évaluatif. Il s'agit d'un autre « biais évaluatif » appelé « effet de stéréotypie » (Dubus, 2006). L'enseignante pourrait, à terme, se construire une représentation constante des capacités de l'élève et l'évaluer toujours de la même manière.

<u>Autres facteurs pris en compte</u>

Lors de l'établissement du bilan final des apprentissages de l'élève, Marie dit ne pas prendre en compte des facteurs comme la réalisation des devoirs, la motivation, les efforts, la persévérance ou le comportement. Elle l'exprime au travers de ces propos :

> « […] ce que je vais regarder c'est les compétences de l'enfant, maintenant qu'il me les montre avec plus ou moins de bonne volonté (rire) ou bien qu'on doive l'obliger à faire son travail un couteau sous la gorge […], ça n'entre plus en ligne de compte en fin d'année. »

Même si des commentaires concernant le comportement peuvent être apposés dans les différents bulletins d'informations, dans la pratique de Marie, les facteurs extérieurs aux apprentissages n'influent donc pas les codes du « carnet scolaire ».

Prise en compte de la progression

Premièrement, Marie dit évaluer plusieurs fois les mêmes thèmes au fil de l'année scolaire. Ensuite, Marie semble à nouveau prendre en compte « les possibilités encore ouvertes d'un mieux-être » (Barlow , 2003) de l'élève lors de sa prise de décision lorsqu'elle déclare : « Mais attention, là je me situe en début de cycle, donc y a une certaine souplesse à ce niveau-là, et puis si l'élève est […] en progression on peut […] attendre qu'il continue sa progression. »

Pour terminer, lors de l'attribution du code finale, Marie regarde surtout la progression de l'élève. Nous pouvons le constater dans les propos suivants :

> « Est-ce que l'enfant est en progression ? OK, c'est ça qui m'intéresse. […] Si je mettais des notes peut-être que le premier travail serait mauvais et ça va être un boulet (rire) qu'on va tirer toute l'année. […] Si l'enfant est en progression, et qu'on a pas de note on arrivera à se dire, mais il est en progression c'est ça qui compte. […] et puis que le début était difficile […] ça n'a plus d'importance, on est arrivé à ce qu'on souhaitait. »

Les mots « progrès, progression » et « régression» ont été prononcés 8 fois lors de l'entretien, ce qui peut aussi montrer un certain attachement de l'enseignante à ces concepts.

Difficultés possibles lors du processus

Étant donné que le jugement professionnel de cette enseignante s'établit à partir de commentaires et de prises de notes et se veut « logique » nous nous sommes posé la question de l'hésitation.

Marie nous expose alors deux cas qui peuvent la conduire à hésiter entre deux codes différents.

Premier cas d'hésitation :

> « […] On peut avoir un élève qui est à l'aise, est-ce qu'il est vraiment très à l'aise et puis on va mettre dans un A parce qu'il a en plus dépassé les attentes, est-ce qu'il est bien à l'aise, des fois c'est, voilà la différence est des fois subtile. »

Dans cette situation, il pourrait être plus difficile de prendre une décision en s'appuyant sur un commentaire qu'en faisant la moyenne des résultats obtenus. Nous devons également admettre qu'un autre « effet indésirable » (Dubus, 2006) pourrait peut-être plus facilement apparaître, dans cette situation bien particulière, sans l'utilisation d'une moyenne arithmétique. Lorsque l'enseignante hésite entre deux codes, elle pourrait être tentée d'utiliser le code comme un moyen de féliciter l'élève des efforts accomplis ou au contraire pour le motiver à fournir encore plus de travail.

Deuxième cas d'hésitation :

> « Maintenant ce qui peut arriver c'est une hésitation au niveau du code qui peut entraîner une non-promotion. […] Ça peut être gênant si on se rend compte par exemple qu'un enfant ne profiterait pas de sa non-promotion pour reprendre pied. »

Il faut savoir que dans le canton de Neuchâtel, lorsqu'un élève reçoit un code D, c'est la direction qui prend la décision d'un éventuel redoublement. Cela ne relève plus du ressort de l'enseignant. C'est donc pour cette raison, que si l'enseignant trouve le redoublement inadéquat pour l'élève, il sera tenté d'agir en amont. C'est ce que nous explique ci-dessous Marie :

> « On va peut-être être amené à mettre un code qui pourrait ne pas correspondre tout à fait à la réalité, mais pour permettre à l'élève de passer malgré tout si pour lui c'était plus profitable que de s'arrêter. »

Dans cette deuxième situation, nous retrouvons le même « biais évaluatif » (Dubus, 2006) que dans le premier. Cependant, ici, c'est le système même des codes ABCD qui pousserait les enseignants à déformer les réelles capacités des élèves. Nous allons notamment retrouver ces difficultés liées au code D alternant le jugement professionnel chez nos trois enseignantes.

Françoise (7H)

Description générale du processus

Pour attribuer un code à la fin de l'année, Françoise dit procéder par élimination. Premièrement, elle réfléchit aux élèves qui mériteraient le code A : « Y a très peu d'élèves qui en maths et en français, à mon sens, dépassent les attentes. Mais c'est des élèves qui par-ci par-là réussissent des choses plus compliquées ». Lorsque Françoise conçoit une épreuve, elle y prévoit un moyen de dépister les élèves qui pourrait obtenir un code A :

> « […] J'ai mis des choses en option dans l'éval. et pis je leur dis essaye voir dans l'option si tu arrives à faire ça, pis il arrive à faire quelque chose qui était pas prévu de ce thème pour le problème que j'ai proposé ben là je me dis ah ! C'est comme ça que je signalerais le code A par exemple, de l'élève qui dépasse vraiment. »

Une fois les codes A attribués, Françoise poursuit son raisonnement pour les codes C :

> « Après, toujours j'allais dire par élimination, y a les élèves chez lesquels on peut observer que globalement ça joue. […], Mais y a pas grand-chose en plus. […] à ceux-là je mets un C, […] parce que dans l'ensemble des résultats ça joue, même si y a eu des insuffs. Au début de l'année, globalement ça marche, et puis parce qu'il manquerait quand même deux trois petites choses pour qu'il y ait vraiment une certaine facilité. »

Ensuite, toujours par élimination, elle continue sa réflexion pour les codes B : « […] Et pis tous les élèves qui sont en facilité ben je leur mets B. Et voilà ! »

Nous pouvons relever une différence avec les systèmes jurassiens ou bernois où la note 6 signifie que l'élève a largement atteint les objectifs et non qu'il les a dépassés.

À l'instar de Marie, le code D interroge également Françoise :

> « Un élève qui serait en très, très grosses difficultés mathématiques et qui […] ne remplit pas les conditions minimales dans la progression des apprentissages qui sont attendus, on devrait lui mettre quelque chose d'insuffisant : un code D, si on veut. Mais ça en gros on ne peut pas le faire. »

Effectivement, dans le canton de Neuchâtel, comme dans les cantons du Jura et de Berne, un redoublement n'est en principe possible qu'à la fin d'un demi-cycle. Cependant, dans les écoles jurassiennes ou bernoises, on peut avoir un résultat insatisfaisant, tout en étant promu automatiquement pour la seconde année du demi-cycle. À l'inverse, dans les écoles neuchâteloises, un code D implique automatiquement une « non-promotion par dérogation ». C'est pour cette raison, selon Françoise, que les enseignants éviteraient le code D :

> « Si je mettais un D à fin 7e on me dit « mais écoute tu mets un D en maths ça voudrait dire que, qu'il est pas promu donc du coup […] c'est une non-promotion par dérogation, il faut qu'on discute alors tu mets un C et pis voilà. »

Françoise est consciente que, dans cette situation, le code ne représente plus les réelles capacités de l'élève. Elle ajoute même que « c'est le côté un petit peu biaisé du système ». Cependant, cela ne lui pose pas de problème majeur parce qu'elle peut garder dans sa classe l'élève en difficulté et « voir sa progression sur deux ans ». De plus, Françoise nous révèle « ne pas être pour le redoublement. »

Pour résumer, l'enseignante dit ne pas avoir « tant de marge de manœuvre » dans la prise de décision : « Soit c'est tout juste tout juste, pis c'est C, soit vraiment ça va bien pis c'est B. Et pis les élèves vraiment brillants, c'est ces petites flèches comme ça en mathématiques alors on peut dire […] qu'ils ont dépassé, mais dépasser tout ce qui y a dans le plan d'étude en maths faut y aller hein + pour mettre A.

À partir de ce dernier verbatim, nous pourrions penser que l'attribution du code A est assez rare dans la pratique de cette enseignante. Si l'on ajoute à cela le fait que le code D n'est quasiment jamais attribué, il se pourrait que l'enseignante soit contrainte par l'application stricte de la description des différents codes (tableau 5) et le risque d'une non-promotion par dérogation, à n'utiliser qu'une partie de l'échelle de notation. Ce phénomène ressemble au « biais évaluatif » appelé « effet de tendance centrale » décrit par Dubus (2006).

Pour terminer, Françoise consigne toutes sortes d'observations qu'elle prend en note pour « prendre en compte tout le travail qui se fait quotidiennement » ceci afin de pouvoir les observer « quand ils sont à leur place […] et qu'ils n'ont pas la pression » des évaluations.

Autres facteurs pris en compte

Dans un premier temps, cette praticienne déclare prendre en compte dans sa décision la motivation, l'effort, la persévérance, le comportement et la réalisation des devoirs lorsqu'elle hésite entre deux codes. Elle s'empresse alors d'ajouter : « Mais je pense qu'on est tous comme ça ». Ce verbatim pourrait laisser penser qu'elle n'assume peut-être pas totalement sa démarche.

Cependant, dans un deuxième temps, Françoise, dit prendre en compte ces facteurs pour des élèves à besoins particuliers qui souvent sont « des gros, gros bosseurs » qui « travaillent beaucoup pour un résultat qui n'est pas nécessairement aussi grand que ceux qui ont moins travaillé […] »

Dans un troisième temps, l'enseignante finit par admettre prendre en compte l'engagement des élèves « tout le temps, chaque fois qu'il y a une évaluation à faire. »

Pour ce qui est de la pondération de ces différents facteurs, bien que les évaluations sommatives « servent de points de départ » dans l'élaboration de son jugement professionnel, elles ne constituent au fond qu'une partie de la décision finale. Nous pouvons le constater dans les propos suivants :

> « Moi j'donne un certain poids quand même à tout ça. Parce que c'est la majeure partie du travail finalement. C'est tout ce qui se passe ici en classe. Et puis ça, je trouve ça compte beaucoup. Donc […] ça serait à peu près la moitié pour les évaluations, et puis l'autre moitié, ben elle se répartit en j'sais pas 30% sur l'attitude et tout ce qui se fait ici, 10% de c'que je pense au fond du fond […] parce qu'y a aussi des élèves qui ont de la peine à révéler, pis des fois j'me dis aussi que notre système ne permet peut-être pas à certains élèves de montrer. Et […] les 10% restant ça serait […] tout ce qui […] qui est lié […] aux petits travaux qu'ils doivent faire en plus si j'ai donné des devoirs à la maison […] »

Plusieurs éléments importants apparaissent dans l'extrait précédent du discours de l'enseignante. Tout d'abord, cela pourrait signifier que le code obtenu en mathématiques à la fin de l'année ne représenterait qu'à hauteur de 50% les capacités de l'élève dans cette discipline. Ensuite, l'enseignante semble prendre en

Rapport-Gratuit.com

compte les devoirs à domicile dans l'établissement du code final. Il est couramment admis que la qualité des devoirs dépend des ressources disponibles à la maison.

Prise en compte de la progression

Françoise évalue plusieurs fois les mêmes thèmes au fil de l'année scolaire. Lorsque nous lui demandons si le code de fin d'année représente l'ensemble des résultats ou plutôt les derniers résultats obtenus, l'enseignante semble d'abord hésiter pour ensuite nous donner cette réponse :

> « Nan moi j'pense, ça correspond à une globalité. Ooff, aaaah quoique ! Parce qu'on reviendrait sur l'idée d'une moyenne si vous me dites l'année dans sa globalité alors aaaah ! Ben en fait non. Ça correspond un peu à l'état vers lequel l'élève […] a tendu à la fin de l'année. »

L'enseignante pourrait avoir compris l'enjeu de notre question et corrigé ses propos en fournissant une réponse qui ne correspondrait pas totalement à la réalité de ses pratiques. Cependant, quelques minutes plus tôt, elle affirmait que ce qui comptait pour elle dans l'établissement de son jugement professionnel c'était « l'observation de la progression ». Françoise insiste également sur le fait que les élèves ont à disposition « tout le cycle pour progresser ». Cette remarque pourrait montrer que, malgré une hésitation par rapport à la réelle signification du code de fin d'année, l'enseignante, à l'instar de Marie prend quand même en compte la marge de progression possible décrite par Barlow (2003) et garde surtout les derniers résultats comme références. Elle nous en donne un exemple concret :

> « J'pense à une élève en particulier pour qui y a vraiment un début d'année un petit peu difficile et pis y avait plein de mesures […] et pis voilà que finalement on a mis cet élève sous Ritaline®[4]. Et la fin de l'année, c'était spectaculaire ! […] Mais j'ai mis B […] parce que je me suis dit que c'était probablement tous ces ennuis qu'elle avait qui l'empêchait de montrer […] »

Françoise utilise son journal de classe, où sont consignées les couleurs afin d'avoir une meilleure vision de la progression de ses élèves. Elle l'exprime en ces propos :

[4] Ritaline est indiqué pour le traitement d'un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) des enfants à partir de 6 ans et des adolescents jusqu'à 18 ans dans le cadre d'une stratégie thérapeutique globale.

« Ce qui est bien, c'est que visuellement oui, on voit, pour ça les couleurs elles ont cet intérêt visuel […] »

Les mots « progression, progresser et progrès » ont été prononcés 15 fois lors de l'entretien, ce qui peut aussi montrer un certain attachement de l'enseignante à ces concepts.

Nathalie (7H)

Description générale du processus

Pour établir le code figurant dans le « carnet scolaire » en fin d'année, Nathalie regarde l'ensemble des couleurs consignées dans son journal de classe. Elle repère la couleur majoritaire et détermine une tendance. Voici son raisonnement :

> « Un élève qui aura A, aura clairement que des verts. Donc ça là, y a aucun doute. Après ça peut être aussi un élève qui a fait quelques jaunes en début d'année, mais qu'a cartonné (rire) à la fin […] »

Ensuite, pour Nathalie, la différence entre les codes B et C n'est pas évidente à déterminer. Elle l'exprime dans le verbatim suivant : « Enfin la différence entre B et C, c'est ça aussi hein. » Elle procède donc par élimination pour attribuer ces deux codes. Elle commence par attribuer les codes C pour ensuite attribuer les codes B aux élèves se situant entre le C et le A :

> « Le C, c'est celui qui a atteint les objectifs, y va avoir essentiellement des jaunes, il peut avoir quelques rouges aussi hein, mais il va quand même avoir compris la majorité des choses qu'on a fait sur l'année. Et puis le B, ben c'est l'élève où y a pas mal de verts, mais aussi pas mal de jaunes, qu'est un bon élève, mais à qui, il manque encore (rire) … »

Le code D semble également poser problème à Nathalie. Nous pouvons le constater dans les propos suivants :

> « Parce qu'il faut savoir que si on met un D, il r'fait l'année hein. […] Mais du coup […] ça peut être un élève qu'on décide de faire, enfin qu'on, qu'a les moyens de passer quand même l'année et à qui on va mettre un C.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

On pourrait d'ailleurs émettre l'hypothèse que Nathalie modifie sa phrase afin de masquer l'arrangement évaluatif qu'elle peut être amenée à faire à cause du système.

Lorsque l'enseignante regarde les couleurs dans son journal de classe, elle dit n'appliquer aucune pondération entre les différents types d'évaluation (livret, calcul mental, thèmes, …) Elle prend « tout en considération exactement la même chose ». Pourtant, lorsqu'elle prend l'exemple d'un élève qui a eu des verts toute l'année et a terminé par deux rouges, elle déclare : « Sauf erreur, il a eu un A, lui. C'est, c'est les problèmes de maths ça, c'était deux TEs[5] que sur des problèmes de maths. […] Par contre, on voit qu'il a largement maîtrisé le reste. » L'enseignante semblerait donc tout de même appliquer une certaine pondération pour certaines épreuves.

En cas d'hésitation, il est arrivé que Nathalie utilise un autre procédé pour prendre sa décision. Elle nous l'explique en ces propos :

> « […] ça m'est même des fois arrivée, j'hésitais tellement, de mettre des points, de mettre comme si c'était des notes, de mettre je sais pas 3, ouais je faisais 3 pour un vert, 2 points pour un jaune et 1 point pour un rouge, faire un barème et puis additionner pis regarder où ils se situaient. Tellement j'arrivais pas à, parfois, à voir la vue d'ensemble de ce qu'ils faisaient et pis enfin de, ouais, j'avais besoin d'une moyenne, m'appuyer sur quelque chose comme ça. »

Nous pouvons constater, grâce à ce témoignage, que les couleurs utilisées de cette manière ne représentent pas une alternative à la moyenne arithmétique.

Nathalie ajoute « Et ça je sais que je suis pas la seule là, […] y a beaucoup de collègues qui procèdent comme ça. » Ce verbatim montre deux éléments. Premièrement, Nathalie est consciente de fausser le concept, elle le dit d'ailleurs ensuite ; « Et du coup, on n'est plus du tout dans le système de progression (rire) à ce moment-là, on fausse complètement le système » et pourrait chercher à se déculpabiliser en disant « ne pas être la seule ». Deuxièmement, il semblerait que plusieurs autres enseignants pratiquent ce procédé.

---

[5] Travaux écrits

Enfin pour terminer, au niveau des apprentissages, l'enseignante précise n'utiliser que les évaluations sommatives, et donc les couleurs obtenues pour déterminer le code final.

Autres facteurs pris en compte

En dehors des apprentissages, le comportement en classe, la façon de se mettre au travail, la vitesse de travail ou de compréhension, les devoirs à domicile et le contact avec les autres sont pris en compte lors du bilan final des capacités mathématiques de l'élève. Concernant les devoirs, l'enseignante tient ces propos :

> « Quand ils font leurs devoirs, enfin s'ils les font, s'ils les font pas c'est aussi en fonction de s'ils sont entourés ou pas. Ce qui est triste quand même. Mais l'entourage familial, ça a forcément aussi des conséquences là-dessus […]. »

L'enseignante est consciente de ce problème, mais dit vouloir « prendre en compte tout l'élève sur sa façon globale de travailler ».

Cependant, Nathalie considère tous ces autres facteurs que « en cas de doute » entre deux codes à la fin de l'année.

Voici un exemple :

> « S'il a un rouge et tout des verts comme ça, bon là il a aussi deux jaunes hein. Je vais aussi regarder son attitude en travaillant en classe pour son code final. Parce que c'est vrai, on pourrait lui mettre un A parce qu'il a énormément de verts. Il a quand même ces deux jaunes. Après dans le travail en classe cet élève-là (rire) c'est un élève qui bosse bien, mais à qui il manque encore le petit truc. […] Et pis ben, pour le pousser lui, il aurait un B. »

Dans cet extrait, nous pouvons relever encore deux autres éléments. Premièrement l'enseignante dit qu'au vu de ses capacités mathématiques, il pourrait avoir un A. Ensuite, nous remarquons également que Nathalie donne une autre signification au code. Il semblerait qu'elle utilise le code à des fins de « motivation extrinsèque ». (Dubus, 2006). Dans ce cas, le code B ne refléterait pas les réelles capacités de l'élève.

Lorsqu'on demande ensuite à l'enseignante s'il lui arrive d'attribuer un sens particulier à un code, elle donne cette réponse : « Oui, ça m'arrive (rire). Oui, ça

m'arrive. Ouais ouais ». Avant d'ajouter : « C'est vrai que ces couleurs, c'est quand même, enfin c'est dur de rester objectifs hein […] »

Prise en compte de la progression

Il arrive que Nathalie interroge les élèves plusieurs fois sur les mêmes thèmes de mathématiques pendant l'année, cependant seulement pour permettre aux élèves de refaire une épreuve ratée.

Lorsque nous demandons à cette enseignante quel(s) résultat(s) conserve-t-elle pour prendre sa décision à la fin de l'année, elle nous donne cette réponse : « La globalité ! Je vais prendre en compte les deux résultats et puis regarder le progrès qu'y a eu et pis…, donc vraiment les deux dans la globalité. » En vérité, l'enseignante semble faire une moyenne, certes non arithmétique, des deux résultats obtenus. Prendre compte de la progression ou de la régression, reviendrait à ne garder que le dernier résultat.

Les termes de progrès et de progression ont également été répertoriés à de nombreuses reprises au fil de l'interview, cependant nous ne les avons pas comptabilisés, car Nathalie ne semble pas les définir de la même manière que Françoise ou Marie.

3.2.3 La satisfaction personnelle du processus

Marie (6H)

Lors de notre entretien avec Marie, nous avons été amenés à discuter des récents changements du système neuchâtelois d'appréciation du travail de l'élève. Marie, élaborant son jugement professionnel sur la base de commentaires, se trouve déjà dans l'esprit de la future réforme. En effet, dès août 2016 pour les élèves de 6H et dès août 2017 pour les élèves de 7H, le « carnet scolaire » ne contiendra plus de codes, mais des commentaires décrivant des compétences. Pour elle, ces changements ne sont qu'une « affaire de toilettage dans le sens où l'esprit de l'évaluation […] s'est un peu dilué dans une instrumentalisation […] où certaines personnes se sont mises à faire justement énormément de travaux sommatifs et ont oublié tout ce côté formatif et observation ». Autrement dit, selon Marie, la politique menée en terme d'évaluation a mené certains praticiens à construire de nouveaux outils (couleurs, appréciations …) pour pallier à l'abandon de la note par exemple. Or

le but de telles décisions n'était pas de la remplacer par une autre forme de code, mais de privilégier l'aspect formatif de l'évaluation. Et selon cette enseignante, le département de l'éducation veut, au travers de cette nouvelle réforme, corriger le tir.

Concernant son processus de jugement professionnel, Marie trouve qu'il permet une évaluation « bien formative donc plutôt positive pour la progression des enfants ». Ensuite, elle compare, d'elle-même, sa démarche avec l'utilisation de notes chiffrées : « […] ça me donne plein d'indications sur les difficultés […] alors qu'une, j'dirais, qu'une note resterait une note avec peu d'indications. Oui, il a fait 3 et demi, mais encore (rire). Où sont ses difficultés, comment les découvrir et l'amener à les surmonter ? »

Concernant les apports de ses commentaires et de son processus pour les élèves, elle dit qu'ils permettent de « donner un feed-back de ce qu'ils font » au quotidien et que ça lui « paraît plus clair que juste un nombre ».

Cette praticienne semble donc être assez hostile aux notes chiffrées. Nous pouvons encore le relever dans les propos suivants : « […] une note qui tombe des fois j'ai l'impression pour certains enfants comme quelque chose d'inattendu. » Ou encore : « […] un nombre marqué comme ça, articulé en disant ben voilà tu vaux 4 (rire), ton travail vaut 4. » Le rire pourrait marquer ici la frontière entre ce que l'enseignante pense vraiment et une version plus « politiquement correcte » du fond de sa pensée.

Marie dit ne pas avoir eu de plaintes relatives à sa manière de faire. Elle admet que parfois « des personnes qui ont vécu sous les notes eux-mêmes […] ne voient pas du tout quels bénéfices on pourrait avoir à faire autrement », mais que peu à peu « ils voient […] les avantages qu'ils peuvent tirer de cette situation ».

Pour terminer, Marie conçoit que sa pratique peut comporter un risque pour les enseignants qui travaillent longtemps en étant seuls dans leur classe. Bénéficiant d'une grande liberté en matière d'évaluation, l'enseignante collabore régulièrement avec ses collègues afin d'éviter les « dérives » et une trop grande subjectivité.

Françoise (7H)

Pour Françoise, les avantages de son processus sont de « pouvoir suivre la progression » de ses élèves et l'absence de moyenne arithmétique. En effet,

Françoise est très opposée à l'utilisation de notes et de moyennes chiffrées. Cependant, enseignant actuellement pour la première fois en 8H, elle est contrainte d'utiliser les notes pour évaluer ses élèves. Cette découverte lui permet de comparer les deux systèmes et de mettre en valeur les avantages de son processus. Nous avons relevé, dans le tableau ci-dessous, plusieurs verbatim qui illustrent son hostilité aux notes.

Discours sur les notes et la moyenne arithmétique Françoise
« Je les avais l'année passée en 7e ! Pis ct'année, j'me dis, mais **ils sont obsédés par ces notes** ! Alors quelque part je trouve triste ! »
«Ben, j'pense le fait qu'on ne puisse pas revenir sur cette moyenne. […] **J'trouve ça dégoûtant. + Et quelque part, c'est pas juste! »**
« […] c'est la première fois de ma vie que je fais des notes moi. […] ben je dois m'y mettre quoi, **mais euh voilà (rire). »**
« […] on est vraiment dans un système qui est complètement différent et pis qui est oui qui est vraiment dans la **sanction certificative** […] on veut absolument **faire des notes pour faire des notes** et pis faire des contrôles pour faire des contrôles, **on certifie rien du tout** pis l'élève deux jours après il a tout oublié […]. »
« L'évaluation elle devrait profiter qu'à l'élève !! Lui montrer ce qui fonctionne, lui montrer ce qui reste à améliorer, ça montre aussi aux parents, **mais cette espèce de sanction-là, pis, pis l'ordinateur qui mange des notes, parce qu'en gros c'est ça hein** ! Ben si tu fais pas le bon nombre d'évaluations on dit « dit donc dit donc t'as pas beaucoup d'évaluations dans ton système pour **cette bon sang de moyenne** donc euh **voilà. ++ (rire)**. »

Tableau 6 : Discours de Françoise sur les notes et la moyenne arithmétique

Selon Françoise, un des apports principaux de son processus est le fait de pouvoir regarder la progression de ses élèves, en d'autres mots « qu'un élève puisse se dire c'était pas satisfaisant aujourd'hui, mais si la prochaine fois je montre que c'est satisfaisant ça se peut que ça soit même pas pris en compte que j'avais fait une insuff. »

Cependant, Françoise reste très critique et pense que le système en vigueur est nettement perfectible :

> « […] je pense que même, même en 7e avec des couleurs, de la souplesse et tout y a quand même un moment où on dit je vais évaluer tel truc à telle date pis j'pense qu'on fausse quand même toujours un petit peu l'apprentissage parce que moi je voudrais croire à un vrai apprentissage, quelque chose qui dure […] »

Elle pense notamment qu'avec « le système mis en place jusqu'en 5H maintenant dans le canton, on touche au but ». Françoise veut parler du système des commentaires qui sera poursuivi les années prochaines pour les 6 et 7H.

Françoise affirme n'avoir jamais eu de remarque par rapport à son jugement professionnel, mais reconnaît qu'elles seraient légitimes à cause « d'une part de subjectivité » inévitable pour la note comme pour les couleurs. Elle reconnaît d'ailleurs qu'il serait « facile de commettre une injustice » en déterminant le code final pour un enseignant mal intentionné.

Selon elle, l'utilisation de commentaires devrait réduire le manque d'objectivité : « La trace c'est la trace. C'est ce que l'élève il a laissé. À cette date-là, il savait faire ça. C'est un fait, je peux le sortir, je peux le montrer. »

À l'instar de Marie, Françoise a aussi senti que les parents s'étaient adaptés à l'utilisation d'autres moyens de certification que les notes chiffrées.

Nathalie (7H)

Lorsque nous avons demandé à Nathalie les avantages de son processus, elle nous a directement répondu : « Les désavantages vous l'avez après ? (rire) ». Cette réponse pourrait déjà signifier un mécontentement par rapport au système évaluatif utilisé.

Comme avantage, cette praticienne cite la prise en compte possible de la progression contrairement à la moyenne qui transforme les mauvais résultats en « boulets ». Ensuite, Nathalie fait la distinction entre les apports du processus pour les élèves et ceux dont elle peut profiter. Par exemple, selon elle, les couleurs lui donnent une indication moins précise que les notes : « […] on sait pas si y sont à un point sur 22 ou si y sont à la limite, à 15 […] avec un rouge. » À l'inverse, pour les élèves « la baffe […] est moins importante que quand ils s'attrapent un 2 et pis que

ça leur coule leur moyenne ». L'enseignante déclare d'ailleurs : « […] j'pense que c'est plus valorisant d'avoir des couleurs ».

Sinon, Nathalie dit pouvoir « travailler avec les deux de la même façon du fait » qu'elle fait ses « barèmes exactement pareils». Cette remarque souligne ce que nous avons déjà pu observer lors de la description de son processus : les couleurs sont utilisées exactement comme des notes chiffrées.

Nous n'avons pas réussi à savoir si Nathalie a déjà eu des remarques de parents à propos de son processus. Pourtant, elle semble savoir ce que les parents pensent : « Ouais alors pour les parents en fait c'est dur pour eux […] de s'imaginer ce que c'est. […] Ils aimeraient franchement des notes. »

Par la suite, Nathalie semble utiliser l'argument d'une transition difficile entre la 7e et la 8e pour préconiser l'utilisation de notes plus tôt, lorsqu'elle dit : « ils se prennent une énorme baffe quand ils arrivent en 8e » ou encore : « Mais c'est vrai qu'un enfant de 10 ans, les couleurs j'pense que c'est un peu passé. Ouais ça leur parle plus tant, on pourrait déjà passer aux notes facilement en 7e sans problème. »

Cependant, le canton va précisément à l'inverse des propos de Nathalie avec l'introduction de commentaires. Nathalie réagit à ces mesures, non sans une certaine ironie, nous semble-t-il : « Ouais, ouais ça va dans le sens inverse. On verra ce que ça donne. Faudra prendre du recul (rire) après. »

À partir de ces différents verbatim, il nous semble probable que Nathalie, se cachant derrière la volonté des parents et des élèves, préfère l'utilisation de la note et de la moyenne arithmétique.

À l'instar de son lapsus lors de la partie consacrée à l'étude de son processus, qui pourrait peut-être se trouver révélateur, Nathalie pose le doigt sur ce qui, pour elle, est un gros inconvénient du système ; la subjectivité :

« […] Quand on en parle entre nous, entre collègues on trouve clairement […] c'est complètement subjectif.

En parlant des parents :

« J'crois qu'ils se rendent pas forcément compte que c'est aussi subjectif que ça (rire). […] Ils savent pas comment on le met, ce code. »

Cela semble vouloir dire que si les parents savaient, ils n'approuveraient pas.

Conclusion

Notre conclusion a pour but de présenter les résultats de notre recherche en les mettant en lien avec la question de recherche. Une proposition d'élargissement à la réflexion sera questionnée. Pour terminer, une partie consistera à évaluer la démarche et les apports de ce travail.

La question de recherche était : **« Quelles sont les pratiques actuelles des enseignants des degrés 6 à 7H du canton de Neuchâtel en matière de jugement professionnel ? »**

Nous avons pu relever, comme première constatation, la grande liberté laissée aux enseignants neuchâtelois. En effet, les trois enseignantes nous ont exposé trois procédés différents.

Arrivé au terme de notre recherche, nous pouvons, en premier lieu, répondre à notre question de départ. Nous nous demandions s'il était possible d'établir le bilan des apprentissages final d'un élève sans passer par le calcul d'une moyenne arithmétique. Après avoir découvert les pratiques de Marie, il nous est donc possible de répondre positivement à la question. Marie ne calcule aucune moyenne (ni arithmétique, ni toute autre forme de moyenne) pour établir son jugement professionnel.

Ensuite, les résultats de notre recherche semblent plus contrastés. En effet, il est aussi apparu que Françoise et Nathalie utilisent une sorte de moyenne. Françoise dit prendre en compte la progression de ses élèves, mais hésite lorsqu'on lui demande quel résultat elle conserve à la fin de l'année. Il se pourrait donc que Françoise fasse quand même, à un moment donné, une moyenne en dégageant la tendance générale des couleurs d'un élève. Finalement, Nathalie nous révèle parfois être obligée de calculer une moyenne arithmétique en convertissant les couleurs en notes. Lors de l'analyse de données, nous avons donc pris conscience de l'importance de distinguer le bilan dit global de la moyenne arithmétique. En effet, l'utilisation de couleurs prévient certes l'utilisation, dans la plupart des cas, d'une moyenne arithmétique, sauf pour Nathalie qui les remplace par des chiffres, mais ne garantit pas la non-utilisation d'une moyenne définie par un bilan global des capacités de l'élève.

Rapport-Gratuit.com

Nous avons également relevé dans les propos de Nathalie que les alternatives à la moyenne arithmétique n'excluaient pas un certain degré de subjectivé bien au contraire.

Les trois procédés exposés dans l'analyse de données ne sont qu'un aperçu de ce qui peut exister comme pratiques évaluatives dans le canton de Neuchâtel. Précisons que nous ne souhaitions tirer aucun constat général de la situation évaluative cantonale. Il aurait été intéressant de pouvoir découvrir les pratiques d'autres enseignants ; cependant, cela ne nous aurait peut-être pas permis de les analyser en profondeur comme nous avons tenté de le faire pour nos trois enseignantes neuchâteloises.

Il est également important de souligner que nous n'avons pas étudié les pratiques dans le degré 5H. Il était initialement prévu de le faire, mais entre le début et la fin de la recherche certains paramètres ont évolué. En effet, le remplacement des codes (A, B, C, D) par des commentaires a pris effet pour les élèves de 5H cette année scolaire 2015-16.

Nous pouvons donc en conclure que le système neuchâtelois mis en place dans le but d'empêcher l'utilisation de moyennes et de porter l'attention des enseignants sur la progression des élèves ne semble pas avoir porté ses fruits. Effectivement, les moyens d'enseignement découpés en unités thématiques ne permettent que difficilement une transversalité des compétences tout au long de l'année. Les couleurs, utilisées aujourd'hui avec les moyens d'enseignement actuels, ne permettent pas de visualiser la progression des apprentissages. Si l'on regarde un extrait de journal de classe (Annexe 4), aucune progression ne peut être dégagée, puisqu'elle concerne à chaque fois des thèmes complètement différents. C'est pour cette raison, que Nathalie déclare parfois ne pas arriver « à voir la vue d'ensemble » et avoir besoin de « s'appuyer » sur une moyenne. Elle dit parfois être « perdue » et « pas assez guidée ». Pour pouvoir utiliser les couleurs à bon escient et les considérer comme une véritable alternative à l'utilisation de moyennes arithmétiques, il faudrait remplacer les différents thèmes par des items décrivant des compétences.

D'ailleurs, les autorités neuchâteloises ont décidé de remplacer les codes par des commentaires aussi pour les degrés 6-7H. Il n'y aura donc plus de calculs à faire, de points à attribuer, mais des compétences à décrire. Dans ce cas, nous pensons que les enseignants pourront prendre véritablement conscience des progrès de leurs

élèves. Dans tous les cas, si la réforme est strictement appliquée et respectée, avec la récolte quotidienne de traces significatives d'apprentissages, nous semblerions alors nous diriger vers une suppression de l'évaluation sommative, du moins telle que nous la connaissons. À titre informatif, de tels procédés sont utilisés (faute de carnet) dans les classes 1-2H du canton du Jura. Nous sommes convaincu qu'un tel changement serait bénéfique aux élèves. Ces derniers n'apprendraient plus leurs leçons juste pour l'évaluation. En pratiquant l'évaluation formative en quotidien, en différenciant notre enseignement et en proposant des remédiations aux élèves en difficulté, ces derniers construiraient un savoir et des compétences plus durables et porteurs de sens. Nous nous rapprocherions alors, à notre avis, d'un système évaluatif qui répondrait, en premier lieu, aux besoins des élèves. Effectivement, l'évaluation doit être conçue avant tout pour les élèves.

Reste encore le problème de l'évaluation à l'aube d'une sélection. C'est le cas en 8H. Françoise nous a expliqué que les notes restent pour le moment en 8e année, car aucune autre solution n'a encore été trouvée pour trier les élèves à l'approche de l'école secondaire. La solution se trouverait alors peut-être du côté des pays nordiques. En Finlande, les élèves ne sont pas séparés en groupes de niveaux à l'école secondaire.

En guise de conclusion et de réponse à la question de recherche, les commentaires et la récolte quotidienne de traces semblent alors être la véritable alternative à la moyenne arithmétique. Tout autre code, lettre, couleur ou appréciation utilisés tels quels n'apparaissent pas comme un moyen d'éviter la moyenne et donc de mettre en avant les progrès des élèves. La manière de coder l'évaluation sommative ne supprimerait pas les problèmes liés à la question évaluative. L'éternel débat sur la pertinence de l'utilisation ou non de notes à l'école ne semble donc plus pertinent. La question serait alors à chercher ailleurs. Pourrait-on abandonner l'évaluation sommative au profit d'une évaluation entièrement formative au service de l'enfant et de ses apprentissages ? Dans une logique évaluative où seuls les progrès de l'élève seraient déterminants, nous pensons que redoublement et répétition d'années scolaires n'auraient plus de raison d'être. Que penser alors de l'âge comme seul critère d'appartenance d'un élève à un groupe d'apprentissage ? C'est peut-être alors toute l'organisation du système scolaire qui serait à réfléchir pour une école basée uniquement sur les progrès et l'envie d'apprendre des élèves. Une recherche

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

sur les représentations des enseignants sur ces deux types d'évaluation pourrait constituer un départ d'élément de réponse.

Finalement, le but personnel du présent travail était de partir à la découverte d'autres pratiques évaluatives afin de pouvoir, à l'avenir, utiliser la note qui reste d'usage dans les cantons du Jura et de Berne de façon plus consciencieuse. Cet objectif est atteint et satisfait nos attentes. La rédaction de ce mémoire nous a conforté dans l'idée que la non-utilisation de la moyenne arithmétique était possible, tant pédagogiquement que légalement, afin de déterminer un résultat final étant codé par une note chiffrée. Cependant, nous sommes conscient que de telles pratiques interpelleraient les parents d'élèves et nos collègues de travail. Une telle réaction serait bien évidemment légitime. Après avoir découvert, l'importante subjectivité itinérante à certaines pratiques, nous serions le mieux placé pour comprendre une certaine hostilité face à l'application d'autres procédés que la moyenne arithmétique pour déterminer le résultat certificatif. Pourtant, d'un point de vue légal, nous serions en droit de le faire. Nous pensons qu'il s'en suivrait alors un long processus d'explications pour convaincre les parents d'élèves, les collègues et peut-être même les autorités du bien fondé de notre démarche.

Au fil de notre recherche, nous sommes allé de découverte en découverte. Nous pensions élargir notre regard, mais jamais nous n'imaginions arriver à une telle conclusion. Au début de notre formation, nous considérions les notes comme étant la source de beaucoup de problèmes liés à l'évaluation. Au cours de nos réflexions, la moyenne arithmétique nous paraissait comme étant l'instrument qui enlevait à la note chiffrée le peu de sens qu'elle portait déjà. Bien que nous partageons toujours cette opinion, grâce à l'analyse des propos recueillis sur le terrain, notre vision s'est encore élargie. Une envie de poursuivre la réflexion sur la nécessité ou non de pratiquer l'évaluation sommative fait gentiment son chemin.

D'un point de vue plus méthodologique, il était parfois difficile, mais au combien intéressant de faire évoluer notre dispositif de recherche face aux réponses que nous avons récoltées. Par exemple, nous espérions beaucoup de ces nouveaux dispositifs évaluatifs avant de constater qu'ils pouvaient également amener à certaines dérives (subjectivité, moyenne cachée, arrangements évaluatifs …). Cependant, cela nous a surtout obligé à élargir notre regard et prendre de la distance sur ces différentes

pratiques afin d'apporter, à notre travail, une conclusion utile à notre future pratique professionnelle.

Plus simplement, de manière plus générale, il était très intéressant et parfois aussi soulageant de constater que d'autres solutions existaient pas si loin de chez nous.

Nous pourrons nous en inspirer pour construire une conception de l'évaluation qui nous correspond et que nous pourrons utiliser au quotidien tout en la faisant encore évoluer lors de notre vie d'enseignant.

Références bibliographiques

Bibliographie

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (éd. 4e édition). Bruxelles: De Boeck.

Antibi, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar ou En finir avec la Constante Macabre.* Toulouse: Math'Adore.

Appréciation du travail scolaire (Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans les années 6 et 7 de la scolarité obligatoire, Art. 6, 16 février 2005)

Barlow , M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités.* Issy-les-Moulineaux: ESF.

Berthaupt, S. (2015, 2 20). Des notes, des notes... Qu'est-ce que ça dénote ? *Educateur* , pp. 5-6.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien.* Paris: Nathan .

Bonniol , J.-J. (1972). *Les Comportements d'évaluation d'une tâche d'estimation d'épreuve scolaire, étude de quelques-uns de leurs déterminants.* Aix-en-Provence: université de Provence.

Bru , M. (2002, Janvier). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie* (138), pp. 63-73.

Caverni, J.-P., Fabre, J.-M., & Noizet, G. (1975). Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures, études en situations simulées. *Le Travail humain , 38*.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand : présentation générale.* Neuchâtel : CIIP.

Dauvisis, M.-C. (2006). La docimologie et la réflexion sur les nombres, genèse d'une science éphémère. Dans Gérard, & L. Mottier Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 117-123). Paris: L'Harmattan.

De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences.* Paris: Hachette.

Demeuse, M., Danvers, F., & Cnudde, J. (2004). Une brève histoire de la mesure en psychologie et en éducation à travers son instrumentation. Dans M. Demeuse, *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 9-16). Liège: Les Editions de l'Université de Liège.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines* (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck.

Dubus, A. (2006). *La notation des élèves : comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée.* Paris: Armand Colin.

Kakai, H. (2008, Février). *Contribution à la recherche qualitative.* Consulté le octobre 24, 2015, sur cadre méthodologique de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté : http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf

Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif* (éd. 3e édition). Paris: Armand Colin.

Lafortune , L., & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québecet à Genève.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Laugier, H., Piéron, H., Piéron Mme, & Weinberg, D. (1935). *Études docimologiques.* (P. d. Humain, Éd.) Paris.

Laurier, M., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.* Montréal: Gaëtan Morin.

Legros, R. (1987). Phénomènologie et question de l'homme. *La liberté de l'esprit. Qu'est-ce que la phénomènologie ?* (14), p. 78.

Merkelbach, C., & Werner, R. (2013). *Procédures d'évaluation du travail des élèves dans le canton de Berne (Vade-mecum).* Berne: Direction de l'instruction publique du canton de Berne, section recherche, évaluation et planification pédagogiques.

Merle , P. (2007). *Les notes : Secrets de fabrication .* Paris: Puf.

Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie.* Paris: Nathan.

Mottier Lopez, L. (2013, 4). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique , 148*, pp. 939-952.

Negura, L. (2006, Octobre 22). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales.* Consulté le Octobre 31, 2015, sur SociologieS: https://sociologies.revues.org/993#tocto2n1

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie* (éd. 2e édition). Paris: Puf.

Popper , K. (1973). *La logique de la découverte scientifique.* Paris: Payot.

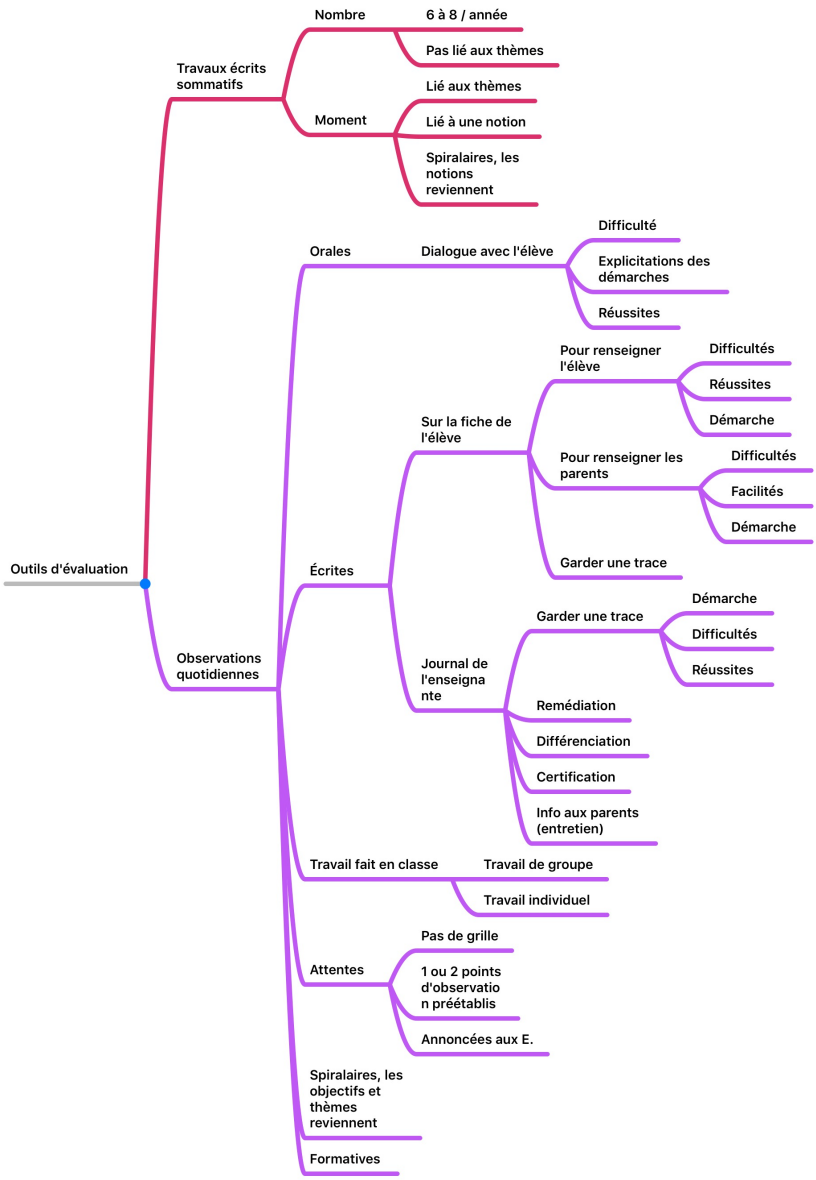
Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (éd. 2e édition). Bruxelles: Mardaga.

scolaire, A. d. (s.d.). (Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans les années 6 et 7 de la scolarité obligatoire).

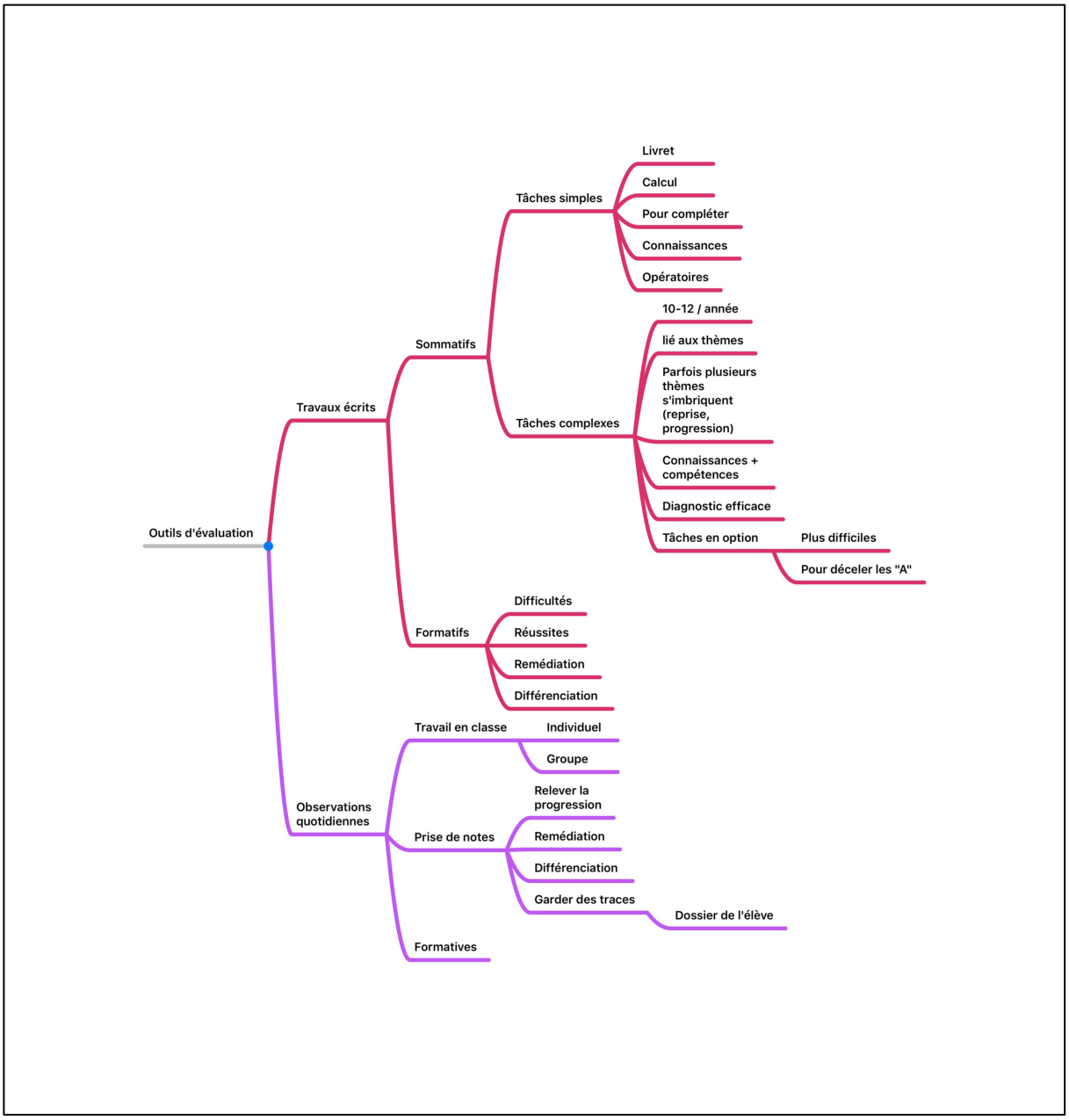
Van der Maren , J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles: De Boeck.

Annexes :

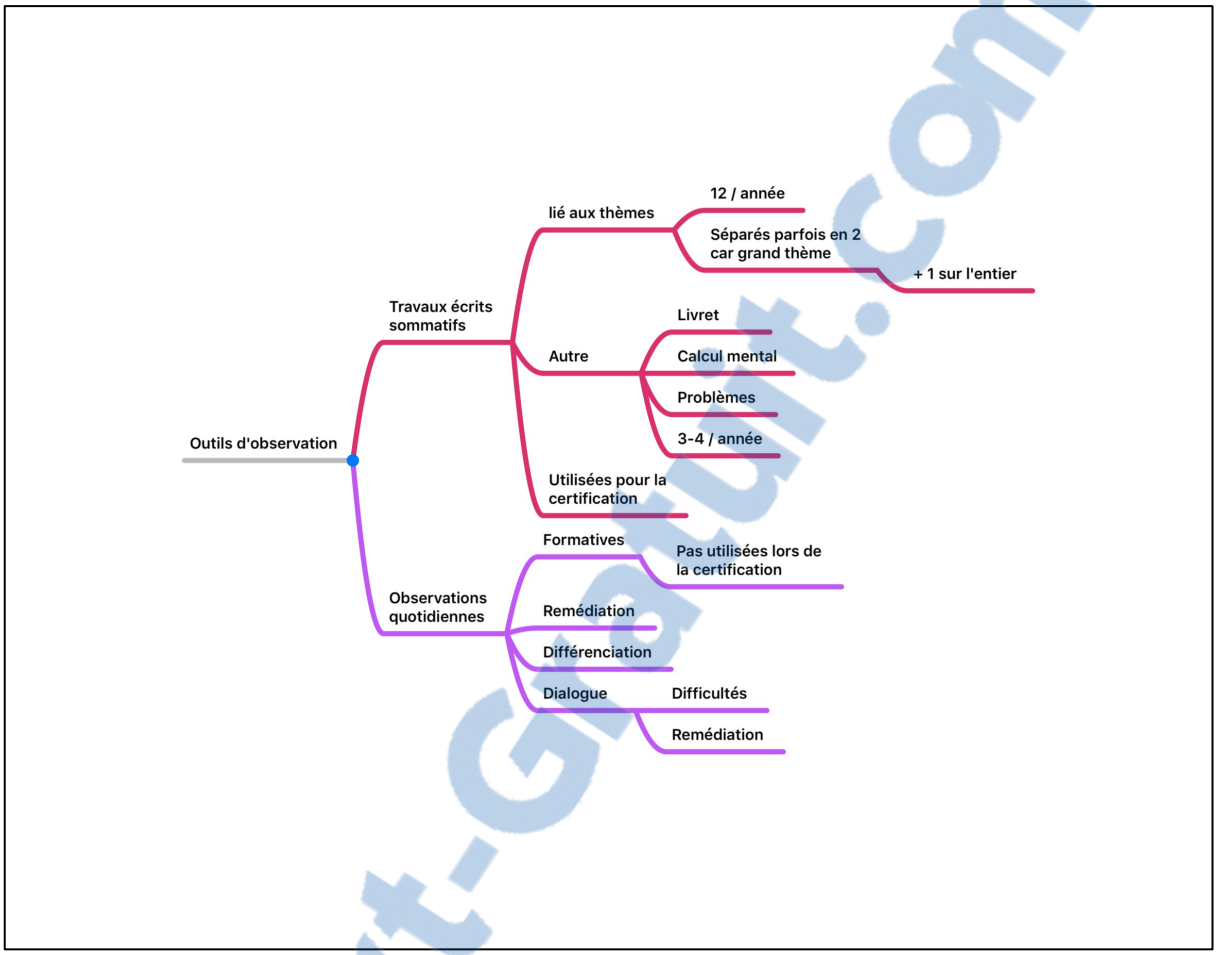
Annexe 1 : Mind map des verbatim sur les outils d'évaluation de Marie



Annexe 2 : Mind map des verbatim sur les outils d'évaluation de Françoise

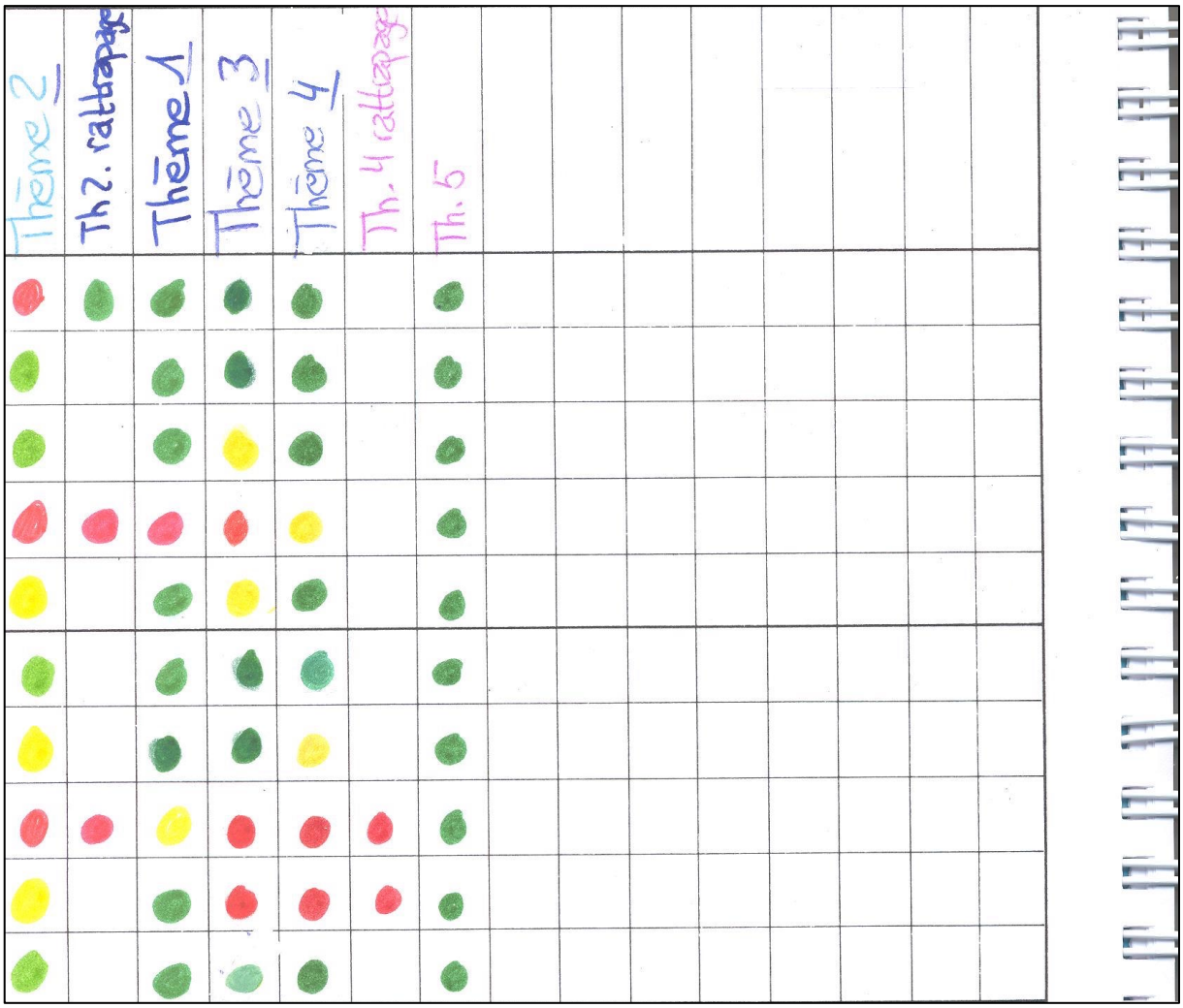


Annexe 3 : Mind map des verbatim sur les outils d'évaluation de Nathalie



Rapport-Gratuit.com

Annexe 4 : Extrait d'un journal de classe



Annexe 5 : Exemple d'un carnet scolaire neuchâtelois – 5H[6]

éorén école obligatoire région Neuchâtel

ECOLE OBLIGATOIRE DE LA RÉGION DE NEUCHÂTEL
Centre du Bas-Lac - Collège d'Enges

ne.ch
RÉPUBLIQUE ET CANTON DE NEUCHÂTEL

BULLETIN ANNUEL

5ème année

Formation régulière

Année scolaire 2014-2015

Classe: 3-6FR451

FRANÇAIS	**B**
MATHÉMATIQUES	**B**
CONNAISSANCE DE L'ENVIRONNEMENT	**B**
ECRITURE	**B**
EDUCATION MUSICALE	**A**
ACTIVITÉS CRÉATRICES	**A**
EDUCATION PHYSIQUE	**A**

ALLEMAND

Sarah participe volontiers à toutes les activités d'allemand, elle retire un plaisir qui se ressent aussi dans ses productions. Bravo!

REMARQUES

Sarah, durant toute l'année, a su poser les bases de ses apprentissages à venir. Elle s'est prise en charge de manière remarquable. Bravo!

DÉFINITION DES CODES

A L'élève a dépassé les objectifs prioritaires d'apprentissage.
B L'élève a atteint avec aisance les objectifs prioritaires d'apprentissage.
C L'élève a atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage.
D L'élève n'a pas atteint les objectifs prioritaires d'apprentissage.

Au terme du cycle, Sarah est promu-e en 6ème année.

Classe : 3-6FR451 Collège d'Enges Au nom de l'autorité scolaire compétente :

Titulaire-s : Mme Cécile Durand

Titulaire-s : Mme Cécile Durand	Demi-jours d'absences			
	Maladie	Congé	Injustifiées	Total
Date et signature-s :	13	0	0	13

Parent-s ou représentant légal

Date et signature-s: .....

Version Avril 2013

imprime le 02.07.2015 - 07:21

[6] Trouvé sur http://www.irdp.ch/documentation/bulletins_scolaires/bulletins_scolaires.html

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe 6 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Thème 1 Les outils d'évaluation	Les consignes	Les relances
Introduction Objectif : Mettre à l'aise l'informateur et avoir un bref aperçu des représentations du thème	0. Lorsque je vous dis le mot « évaluation », à quoi pensez-vous ?	• Dites-moi ce qui vous passe par la tête. • Tout ce qui vous passe par la tête, cela peut concerner les élèves, vous … • Ce n'est qu'un brainstorming pour commencer, cela peut donc être des mots, des bouts de phrases …
Objectif : Répertorier les différents outils d'évaluation utilisés et comprendre leur utilisation.	I. Combien de contrôles écrits faites-vous en un semestre ? Dans une année ?	• en moyenne • sommatifs • Organisez-vous les contrôles en fonction des thèmes ? • À ceux-ci, ajoutez-vous d'autres contrôles écrits ? (hors thème)
	II. Utilisez-vous d'autres outils pour évaluer vos élèves ?	• que les contrôles écrits • Pouvez-vous me les décrire ? • À quelle fréquence, utilisez-vous ces autres outils ? • Pour quelles raisons, les utilisez-vous ? • Avez-vous recours à l'observation ? si oui, gardez-vous des traces ?
	III. Évaluez-vous plusieurs fois le même thème pendant l'année ?	• Évaluez-vous parfois des apprentissages déjà travaillés en début d'année par exemple ? • *(progression)*
	IV. Lors de notre prise de contact, vous avez accepté de me montrer un contrôle écrit type, je vous remercie. Pouvez-vous me décrire comment vous avez corrigé cette épreuve ?	• Procédons question par question. • Quels étaient les critères ? • Quels étaient les objectifs ? • Quel était le barème ?
	V. Sous quelle forme est exprimé le résultat de l'épreuve ?	• Couleurs, code, appréciation, autre ? • Inscrivez-vous, consignez-vous ce résultat quelque part pour vous ?

Thème 2 La construction du jugement professionnel	Les consignes	Les relances
Objectif : Comprendre le processus de fabrication du résultat certificatif final de l'élève.	VI. À partir des épreuves écrites et de leur résultat, comment déterminez-vous le code final qui apparaît dans le carnet scolaire ?	• Très concrètement, décrivez-moi votre démarche. • Vous avez x épreuves, comment traduisez-vous les résultats ponctuels en un résultat final ? (fin de semestre ou d'année) • Procédez-vous à une hiérarchisation des objectifs ?
	VII. À part les résultats obtenus par les différentes évaluations, quelles autres informations (concernant les apprentissages) récoltez-vous ?	• De quelle manière le faites-vous ? (observation) • Progression
	VIII. Quels autres facteurs (hors apprentissages) peuvent intervenir lors de votre décision finale ?	• Réalisation des devoirs, motivation, effort, persévérance, attitude, curiosité, comportement … • 1er semestre
	IX. Quelle pondération appliquez-vous, quelle importance donnez-vous aux contrôles écrits lors de votre décision finale ?	• Procédez-vous à une hiérarchisation des épreuves ? (épreuves plus importantes que d'autres) • Par rapport aux autres informations ? • 1er semestre
	X. Quelle pondération appliquez-vous, quelle importance donnez-vous aux autres informations, observations récoltées lors de votre décision finale ?	• Par rapport aux contrôles écrits ? • 1er semestre
	XI. Quelle pondération appliquez-vous, quelle importance donnez-vous aux facteurs (extérieurs) lors de votre décision finale ?	• Réalisation des devoirs, motivation, effort, persévérance, attitude, curiosité, comportement … • Est-ce que ces facteurs influent continuellement le code final ou seulement en cas d'hésitation ? • 1er semestre

	XII. Lorsque vous évaluez plusieurs fois le même thème dans l'année, quel(s) résultat(s)retenez-vous ? (Seulement si la réponse III. est positive)	• Le dernier ? • Les deux derniers ? • Ou LES résultats dans leur globalité ? • *(progression)*
	XII. À la fin de l'année, le code inscrit dans le livret correspond-il au résultat du second semestre ou de l'année dans sa globalité ?	• Prenez-vous en compte que le dernier semestre ou les deux ? • *(progression)*
	XIII. Vous arrive-t-il parfois de donner un sens particulier à un code à la fin du semestre ou de l'année ?	• Par exemple, au premier semestre d'avertir ou d'encourager un élève au moyen du code. • Ou à la fin de l'année, de souligner l'effort d'un élève au moyen d'un code
Thème 3 Satisfaction personnelle du processus	Les consignes	Les relances
Objectif : savoir si l'enseignant a trouvé une manière de faire qui lui convient, avec laquelle il se sent à l'aise. (face aux parents notamment)	XIII. Quels sont, pour vous, les avantages ou les apports de votre processus ?	• En quoi êtes-vous satisfait ? • Quels sont les apports pour les élèves ? • Quels sont les apports pour vous personnellement ?
	XIV. Avez-vous déjà reçu des encouragements ou des contestations concernant votre processus de la part de parents ou de collègues ?	• De quoi s'agissait-il ? • Connaissez-vous les pratiques de vos collègues ? Sont-elles similaires ? • En quoi sont-elles différentes ?
	XV. Quelles sont les critiques que VOUS pourriez faire de votre processus ? S'il y en a.	• Reste-t-il encore quelque chose que vous voudriez améliorer ? • Avec lequel vous n'êtes pas satisfait à 100% ? • À votre avis, quelles sont les critiques que l'ON pourrait faire de votre processus ? (pas moi)