

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

TENSIONS ET AMBIVALENCES CHEZ LES ENSEIGNANT·ES FACE À L'ÉVALUATION EXTERNE À VISÉE D'ORIENTATION

Tristan DONZÉ, Françoise PASCHE GOSSIN

Version de la publication : juin 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteurs : Dominique Broussal, Philippe Haeberli

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteurs avant leurs échanges avec l'auteur et l'autrice, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur·rices et les deux rétroacteurs. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Dominique BROUSSAL

Texte intéressant qui apporte des résultats clairement exposés et bien inscrits dans le cadre des travaux de recherches en évaluation. J'ai annoté le texte mais je reprends ici les points qui me paraissent les plus importants. L'introduction gagnerait à préciser le statut des auteurs par rapport à la commande, la perspective théorique dans laquelle il et elle s'inscrivent et la question de recherche. Concernant le contexte, il semble qu'un certain nombre de propos gagneraient à être situés dans un (ou plusieurs) contexte(s) nationaux. Les recherches évoquées sont en effet produites dans des contextes qui ont des spécificités et je ne pense pas qu'elles aient toutes vocation à être généralisées. Si l'écriture est le plus souvent tout à fait accessible, j'ai relevé plusieurs endroits du texte qui appelleraient une reprise (pb. de syntaxe ou vocabulaire utilisé). La méthodologie d'analyse des données pourrait être développée et dans le droit fil préciser le statut des concepts qui apparaissent dans la modélisation au regard précisément de l'analyse conduite. Des transitions pourraient être ménagées.

Philippe HAEBERLI

Texte très bien construit et très bien rédigé. Les données récoltées et la méthodologie sont très solides. Les références sur la question de la 'justice scolaire' ou justice et école sont très riches et contiennent les travaux les plus importants dans le domaine.

La présentation des résultats entre données qualitatives et quantitatives, permet une approche macro et micro du phénomène étudié. Cela rend aussi la lecture de l'article intéressante et variée.

Deux points motivent mes quelques commentaires dans le google doc et peuvent être une base de discussion :

- 1) La transposition non explicitement questionnée de la littérature issue d'un contexte social, politique et culturel spécifique (le monde anglo-saxon) vers un autre contexte social, politique et culturel spécifique (le monde francophone et plus particulièrement, la Suisse romande).
- 2) La prise en compte du rôle politique dans les mission de l'école, à savoir la formation d'un citoyen appelé à débattre et à délibérer dans une démocratie. Il est plus question de démocratie sociale (je ne suis pas certain de savoir ce que ce concept recouvre) et très peu, voire pas de démocratie politique.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

...

Fortes sont les opinions concernant les épreuves standardisées et leur garantie d'objectivité dans l'évaluation scolaire. Un argument récurrent de la *doxa* en faveur de ce type de tests pointe l'importance de repères extérieurs à la classe pour guider le personnel enseignant. Ces **indicateurs** permettent-ils « d'objectiver et d'encadrer la subjectivité en évaluation », ou révèlent-ils de « la chimère » de l'objectivité en évaluation (Romainville, 2011, p. 1) ? Car la confiance en la solidité d'une balise externe repose aussi bien sur la fiabilité de la mesure des faits que sur les valeurs qui donnent appui à cette dernière.

C'est cette large étendue qu'interroge cette recherche au sujet d'une petite pièce d'eau : la procédure d'orientation par « épreuves communes » mis en œuvre en Suisse romande, plus spécifiquement dans le canton du Jura¹. Prescrites par la loi cantonale scolaire, ces épreuves communes s'appliquent à tous les élèves en fin de 2^{ème} cycle de la scolarité obligatoire (élèves de 10-12 ans). Ces tests élaborés dans un cadre externe à la classe, organisés par l'État, ont comme visée l'orientation des élèves par niveaux au cycle 3 (élèves de 12-15 ans). Par quoi les épreuves marquent l'entrée dans l'enseignement segmenté par discipline et par groupes d'enseignement distincts répartis sur trois niveaux d'enseignement distincts².

Cette procédure a plus de trente ans d'existence (entrée en vigueur le 20 décembre 1990). La recherche commanditée³, menée en vue d'exposer les tenants et aboutissants du système d'orientation actuel, a conduit à interroger les principaux partenaires et actants du système en place (corps enseignant, groupe de rédaction, parents, membres du syndicat).

Commenté [1]: Dominique BROUSSAL

Un repère extérieur est-il un indicateur? Au regard du vocabulaire évaluatif, ne serait-ce pas plutôt un référent? L'indicateur relevant d'une opérationnalisation de la mesure.

Commenté [2]: Tristan DONZÉ

Nous sommes entièrement d'accord avec cette remarque. Nous hésitons dès lors entre "critères" (qui peuvent se décliner en indicateurs) et "référents" (qui font référence à un référentiel)...

¹ Cette évaluation est considérée comme une *évaluation étatique externe à fonction de sélection et d'orientation* en raison du statut de l'organisation qui la mandate, un canton suisse. Dans un cadre fédéraliste, la Suisse compte 26 « États enseignants », dotés de larges libertés juridiques et organisationnelles (Hofstetter, 2012), la législation scolaire étant du ressort des cantons.

² Dans la forme actuelle, le processus d'orientation pourrait être qualifié d'évaluation mixte (évaluation interne et évaluation externe), en raison de la prise en compte des notes des bulletins scolaires (75%) associées aux résultats de deux épreuves communes (25%).

³ Cette recherche concerne un mandat attribué par le Département de la formation, de la culture et des sports (DFCS) de la République et Canton du Jura au Département de la recherche de la HEP-BEJUNE. Ce mandat a été confié au domaine de recherche "Apprentissage et évaluation". La demande s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des épreuves communes et se donne pour objectif de dresser un état des lieux de la situation et notamment de déterminer le positionnement du personnel enseignant vis-à-vis des épreuves communes. Dans la foulée, il s'agit également de proposer des pistes d'action et de réflexion quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.



Nous présentons ici un focus sur quelques résultats issus de la recherche susmentionnée selon une approche théorique inspirée de la sociologie critique et compréhensive, dans une perspective critique des pratiques évaluatives externes et standardisées. La problématique repose sur une question centrale: quelles tensions liées au sentiment de justice et de responsabilité animent le corps enseignant face à une évaluation externe standardisée à visée d'orientation?

1. Des épreuves communes pour orienter

...

2. Cadre théorique

2.1 Évaluation, orientation et justice de l'équité

Quand on parle d'équité dans le champ scolaire dans une démocratie sociale dans un contexte démocratique faisant référence à un État social et un principe de justice distributive, il s'avère difficile de ne pas prendre en considération la répartition des biens éducationnels par le biais d'un système éducatif (Brighouse et al., 2016). Ces derniers relèvent de connaissances, de compétences, de dispositions et de comportements ou attitudes, appartenant à l'individu, et susceptibles de contribuer à son propre épanouissement comme à celui des autres. L'évaluation scolaire a pour effet indirect la répartition des biens éducatifs : la fonction de classement par l'évaluation est une des composantes fonctionnelles de l'orientation. Dans une perspective rawlsienne, la structure politique et démocratique de base d'une démocratie sociale suppose un aménagement selon le principe d'équité où « les attentes des plus désavantagés tout au long de leur vie (...) soient aussi grandes que possible dans le contexte d'institutions fixes garantissant les libertés de base égales et établissant une égalité équitable des chances. » (Rawls, 2009, p. 14). Partant du principe que "le public n'est pas un objet qui s'impose par l'expérience" (Hulak & Girard, p.227), comment s'articulent répartition du bien public et des biens éducatifs ?

...

2.2 Conceptions de l'évaluation

2.2.1 Évaluation mesure et évaluation soutien d'apprentissage

Ces épreuves s'inscrivent dans la logique de l'évaluation-mesure, évaluation reposant sur des standards de références observables et mesurables, des épreuves ponctuelles standardisées validées par des modèles psychométriques, où l'idée de mesure renvoie à un « quasi-marché » (De Ketele, 2010) : les places dans les niveaux d'enseignements segmentés étant limitées. Vial (2012) définit de manière archétypique l'évaluation-mesure, avec pour modalités "modèles historiques avec pour fer de lance, la métrique et la docimologie comme science des examens, auquel modèle historique a suivi historiquement, de l'évaluation-gestion ayant pour but la rationalisation par les objectifs

Commenté [3]: Philippe HAEBERLI

À quoi correspond le 'social' ? C'est un concept développé par Brighouse ? Est-ce que le concept s'adapte au contexte suisse ou européen ?

Commenté [4]: Tristan DONZÉ

Nous avons opté pour une traduction maladroite de social-democracy, soit une démocratie développant un État social... nous tentons une modification pour maintenir la référence à Brighouse...

Commenté [5]: Philippe HAEBERLI

D'accord, cela correspond plus au contexte helvétique. Merci

Commenté [6]: Dominique BROUSSAL

Peut-être est-ce en effet dit ainsi par Vial, mais je m'étonne un peu de voir la docimologie considérée comme un modèle historique de l'évaluation-mesure, dans la mesure où il s'agit d'une science des examens?

Commenté [7]: Tristan DONZÉ

C'est effectivement Vial qui mentionne cela dans Valois, P., Houssemand, C., & De Leeuw, A. (2012). Élaboration et validation d'un questionnaire d'attitudes en éducation : Considérations épistémologiques et métrologiques. In Modélisations de l'évaluation en éducation (p. 97-114). De Boeck Supérieur; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0097>

La remarque est très pertinente, nous avons adapté pour davantage de compréhension afin de mieux à saisir l'idée de Vial.



comme aide à la prise de décision. Ce qui fait référence à la première génération de cette conception de l'évaluation s'appuyant sur des outils de mesure, d'indicateurs de performance individuelle et de tests standardisés renforcée par un outil numérique ne visant pas une évaluation durable (Younès, 2020). La conception « de l'évaluation de la maîtrise des apprentissages » comme la conception de l'évaluation soutien d'apprentissages (ou *Assessment for Learning*) se sont construites sur les critiques que l'on pouvait porter au modèle de l'évaluation mesure (De Ketele, 2010), principalement parce que les résultats de l'évaluation-mesure ne sont en général pas construits pour servir et réguler les apprentissages dans une fonction formative (De Ketele, 2010). Black et William soulignent aujourd'hui l'importance de ne pas user de l'évaluation formative comme « théorie du n'importe quoi » en faisant abstraction, dans le champ de l'éducation, de la démarche sommative et de la fonction certificative (Black & William, 2018). ~~de la fonction normative de l'évaluation et de son attache pédagogique.~~

...

2.2.2 L'évaluation standardisée

...

2.2.3 Corollaires de l'évaluation externe

...

2.3 Une objectivité de faits et de valeurs

...

2.4 L'orientation et la justice d'orientation

...

2.5 Segmentation et justices

...

3. Méthodologie

...

4. Résultats et interprétation des résultats

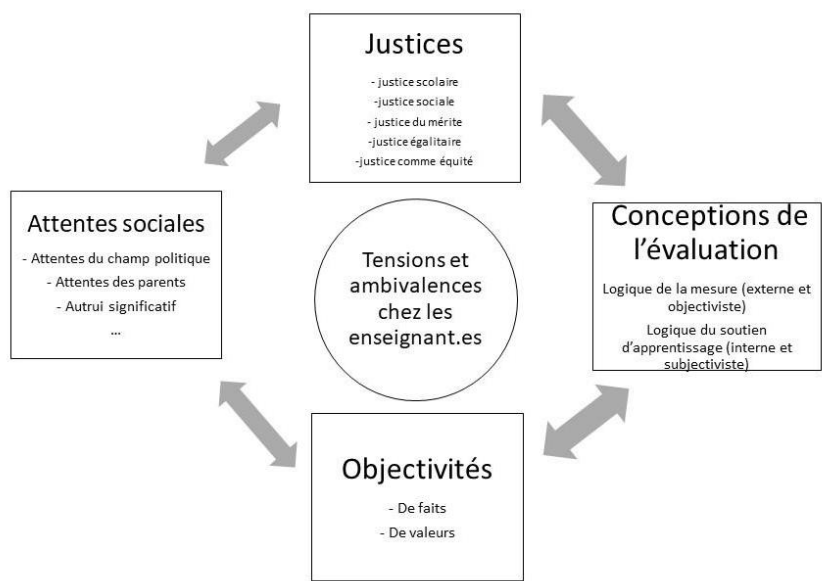
Les résultats présentés ici trouvent leur origine dans une recherche mandatée visant à faire un état des lieux des avantages et inconvénients de certaines modélisations d'épreuves d'orientation dans un territoire spécifique. Cette recherche a permis, à un second niveau, de mettre au jour questionner les tensions et ambivalences chez les enseignant-es eu égard à ce modèle d'orientation comme aux conceptions de l'évaluation à visée d'orientation. L'analyse des données sous le jour des notions des premières catégories de Ces tensions et ambivalences nous ont amenés à une construction des dimensions conceptuelles



d'autres catégories principales (Glaser, 2002) que nous espérons suffisamment solides⁴ pour être réutilisables en d'autres contextes (sociaux, politiques).

Cette conceptualisation des concepts (catégories héritées de l'analyse de contenu) présentés ci-dessous sous forme de schéma visent à circonscrire la complexité du terrain étudié selon quatre sources de tensions corrélées (figure 1) qui conduisent à des compromis et des justifications divergentes en lien avec le sentiment de responsabilité du corps enseignant. Partant des tensions et ambivalences décelées, l'analyse interroge la réalité de l'objet de recherche, en lien avec les différents contextes qui en émanent, au travers des discours et des positionnements des enseignant·es.

Figure 1
Modélisation de quatre sources de tensions et d'ambivalences chez les enseignant·es



Commenté [8]: Dominique BROUSSAL
N'aurait-on pas dû les retrouver dans un cadre théorique? Puisque c'est finalement cotre cadre d'analyse?

Commenté [9]: Tristan DONZÉ
Il s'agit bien d'une construction conceptuelle, tentative de rendre compte de « la complexité du monde » (Glaser, 2002, p.1).

Commenté [10]: Dominique BROUSSAL
Cette modélisation est donc le produit de la recherche? Ce qui pose la question du statut des concepts qui le composent. S'agit-il d'une catégorisation à partir de l'analyse des propos? Ou de concepts à l'aide desquels vous avez analysé les données et qui entrent dans la modélisation? Clarifier de mon point de vue.

Commenté [11]: Tristan DONZÉ
Oui il s'agit de catégories héritées de l'analyse de contenu

4.1 Ambivalences entre justice sociale et justice scolaire

...

4.2 Tension entre sentiment de maîtrise et responsabilités multiples

...

⁴ « abstract of time, place, and people, and that concepts have enduring grab » (Glaser, 2002, p. 1)



4.3 Tensions entre conceptions de justices et attentes sociales

...

Ainsi, 54% du corps enseignant enquêté (Pasche Gossin & Donzé, 2021) considèrent les facteurs familiaux comme déterminants pour la réussite des élèves aux épreuves communes. Selon une enseignante, tout est évident, « *on cherche les meilleurs. Donc même des élèves qu'on voit là, qui sont fantastiques, qui ont des, qui ont des qualités incroyables, on sait ... qu'on devra être celle qui donne l'étiquette de t'es moyen ou t'es pas bon* ». Ces éléments révèlent l'importance de considérer les tensions et ambivalences, au sein du corps enseignant, entre l'appel d'une normativité construite sur une logique de classement (attentes sociales ou attente d'un système politique) et l'appel d'une normativité construite sur la logique d'accompagnement pédagogique (attentes sociales de l'élève, des parents). Un parent relève ce fait :

dès qu'on est en C⁵, je pense que ça, au niveau du marché du travail ça coince. Ouais ça permet d'avoir moins d'opportunité et puis c'est ça qui, qui stresse un petit peu tout le monde. C'est un peu plus les débouchés. C'est pas vraiment les épreuves communes, c'est, c'est vraiment la perspective de l'avenir quoi.

...

Commenté [12]: Philippe HAEBERLI

Première mention dimension politique (peut-être eu peu absente auparavant?)

Commenté [13]: Tristan DONZÉ

Nous vous remercions vivement pour cette remarque, la dimension politique aurait dû être plus clairement rendue explicite. D'autant que nous citons un philosophe de l'éducation ancré dans la théorie politique. Nous allons tenter, par quelques ajouts, de rendre plus explicite ce fil rouge.

Commenté [14]: Philippe HAEBERLI

En dehors de l'ajout au premier § du 2.1, pas vu bcp d'autres ajouts. Pourriez-vous les mentionner ?

4.4 Tensions face à diverses objectivités et de multiples conceptions de l'évaluation

...

4.5 Ambivalence entre objectivité annoncée et place du sujet dans la logique de classement

...

Conclusion

...

⁵ Niveau le plus bas.

