

Pour citer cet article : Simonet, J.-P., Angéloz, C., Luisoni, M., Yerly, G. & Mottier Lopez, L. (2024). Écriture collective des prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages dans le canton de Fribourg. *La Revue LEeE*, 8. <https://doi.org/10.48325/rleee.008.03>

# ÉCRITURE COLLECTIVE DES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE CANTON DE FRIBOURG

Jean-Paul SIMONET, Carole ANGÉLOZ, Marc LUISONI,  
Gonzague YERLY, Lucie MOTTIER LOPEZ

---

Version de la publication : mars 2024

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Dominique Broussal et membres du réseau IEAN-CH

---

## Résumé

Ce texte présente l'expérience de l'écriture collective, dans le canton de Fribourg (partie francophone), des prescriptions en matière d'évaluation des apprentissages pour les enseignant·es et directions des établissements scolaires de l'école obligatoire (élèves de 4 ans à 16 ans). Une particularité de la démarche d'écriture entreprise entre 2019 et 2020 est d'avoir mené un projet d'écriture collective, rédigée directement par des professionnel·les impliqués dans les différents contextes institutionnels, pour les professionnel·les du terrain. Le texte présente les origines du projet, liées notamment aux enjeux de réformes précédentes, à des constats dans le terrain fribourgeois et à une volonté politique d'aller vers une plus grande harmonisation sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Il présente ensuite les principes généraux de l'écriture collective qui ont impliqué un ensemble de groupes de travail et des distributions de rôles et de responsabilités interdépendantes. Finalement quelques objectivations critiques sont formulées à propos de la démarche expérimentée par les trois acteur·rices qui avaient la mission de piloter le projet.

**Mots-clés** : approche collaborative, écriture collective, évaluation-soutien d'apprentissage, prescriptions institutionnelles

## Abstract

This text presents experience of collective writing, in the canton of Fribourg (French-speaking part), of the prescriptions concerning assessment of learning by teachers and school managements in compulsory school (pupils from 4 years to 16 years). A specific feature of the writing process undertaken during the years 2019 and 2020 is to have conducted a collective writing project, written by professionals involved in the different institutional contexts, and for professionals in the field. The text presents the origins of the project, linked to the challenges of previous reforms, to observations in the field and to a political will to move towards greater harmonization throughout compulsory schooling. It then presents the general principles of the collective writing process, which involved a set of working groups and distribution of interdependent roles and responsibilities. Finally, a few critical observations are made about the approach used by the three actors who were responsible for driving the project.

**Keywords:** assessment for learning, collaborative approach, collective writing, institutional prescriptions

## 1. Introduction

---

Ce texte concerne le canton de Fribourg, partie francophone, à propos d'une démarche d'écriture collective d'un document nommé « Cadre général et instructions à destination des enseignants et directions d'établissement ». Cette démarche collective fait suite à une modification de la [loi scolaire](#), du règlement et des directives sur l'évaluation du travail scolaire qui régissent l'instruction publique du canton de Fribourg.

L'article expose un retour d'expérience à partir d'un entretien collectif qui a eu lieu au début du mois de janvier 2023. Structuré par Lucie Mottier Lopez (co-coordinatrice du réseau IEAN-CH), et bénéficiant de questions de relance de Gonzague Yerly (professeur ordinaire à la HEP du canton de Fribourg, membre du réseau IEAN-CH), cet entretien visait à donner la parole aux acteurs et actrice qui ont piloté le projet : Carole Angéloz (inspectrice d'arrondissement), Marc Luisoni (inspecteur d'arrondissement) et Jean-Paul Simonet (coordinateur pédagogique, membre du réseau IEAN-CH), tous trois travaillant au [Service de l'enseignement obligatoire de langue française](#) du canton de Fribourg (ci-après appelé parfois « le service »).

L'entretien à l'origine de ce texte a duré 60 minutes. Il a été enregistré sur Zoom et a fait l'objet d'une transcription quasi intégrale. A partir de l'expérience des trois personnes qui ont piloté le projet, le but du texte est de décrire les grandes lignes du projet fribourgeois dont la spécificité est d'avoir privilégié des modalités collaboratives d'écriture entre un grand nombre d'acteur-rices concerné-es, puis d'exposer quelques éléments de réflexion critique du point de vue du groupe de pilotage.

Pour préparer l'entretien, cinq ensembles de questions ont été proposées par mail à partir du travail réalisé dans le réseau IEAN-CH, avec la possibilité de les amender si souhaité (ce qui n'a pas été fait) :

1. Parmi l'ensemble des textes « nouvellement » rédigés par le canton de Fribourg visant une transformation de la culture de l'évaluation (en faveur d'une évaluation



- toujours plus formative, une évaluation « pour apprendre »), quels textes vous semblent majeurs et pourquoi ?
2. Quels sont les principes de fonctionnement interpersonnel et organisationnel qui ont structuré l'écriture collaborative des textes concernés ?
  3. Qu'est-ce qui était visé plus spécialement par ces principes et par les démarches réalisées ? Y compris en termes d'apprentissages professionnels (question ajoutée pendant l'entretien)
  4. Pour vous, quels sont les leviers principaux de transformation des cultures évaluatives associés aux modalités d'écriture des textes et à leurs portées potentielles ? Et au-delà des textes ?
  5. Avec du recul, quels ont été les principaux obstacles ? Quels sont les principaux défis qui sont maintenant à relever selon vous ?

A partir de la transcription de l'entretien, une première version du texte a été rédigée par la co-autrice externe à la démarche décrite, puis largement amendée et augmentée par les co-auteur·rices fribourgeois·es pour assurer la précision des descriptions et des constats. Le texte ne reprend pas chaque question séparément mais est structuré par les grands thèmes de discussion qu'elles ont permis de développer, sans viser à identifier précisément les locuteurs.<sup>1</sup>

La partie suivante de ce texte décrit brièvement les chapitres qui composent le cadre qui nous intéresse. Les parties 3 et 4 exposent l'origine de la démarche, ce qui a initié le projet d'une écriture collective, puis les principes généraux qui ont organisé les coordinations entre les acteurs collectifs et individuels. La partie 5 du texte expose quelques éléments de réflexion critique des promoteur·rices du projet au regard de leur perception de l'expérience vécue. Le texte se termine en rappelant que la démarche de construction collective d'une culture d'évaluation n'a pas pour vocation de se terminer un jour.

## 2. Brève présentation de la structuration du cadre général de l'évaluation

---

Le cadre général de l'évaluation (appelé ci-après « le cadre ») est un document de 68 pages. Il est composé des huit chapitres suivants :

1. But et fondements de l'évaluation
2. Objectifs d'apprentissage
3. Principes de l'évaluation
4. Capacités transversales et Formation générale
5. Modalités de l'évaluation pour les élèves à besoins particuliers
6. L'évaluation par discipline
7. Relation entre l'école et la famille
8. Bibliographie

Le chapitre 6 a pour particularité d'être évolutif et vise à suivre le développement des pratiques en évaluation pour chaque domaine et discipline scolaire.

---

<sup>1</sup> Lucie Mottier Lopez est restée dans son rôle d'interviewer, tout comme Gonzague Yerly à quelques exceptions près considérant qu'il connaît bien le contexte fribourgeois et qu'il a été invité à intervenir en tant que formateur dans le processus.



### 3. Origines de l'écriture collective du cadre de l'évaluation

---

En novembre 2016, un groupe appelé DREVA<sup>2</sup> a été mandaté par le secrétariat général de la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC<sup>3</sup>) et les services de l'enseignement obligatoire francophone et alémanique pour mettre à jour les directives concernant l'évaluation du travail scolaire dans le canton de Fribourg, en lien avec une réflexion également menée sur la loi scolaire et des modifications la concernant. Le groupe était constitué de personnes des services de l'enseignement et d'expert·es en évaluation. Un « groupe de résonance » constitué d'enseignant·es et de membres d'associations professionnelles était appelé à réagir régulièrement sur le texte des futures directives.

Le mandat du groupe DREVA demandait la rédaction de directives sur la base de la loi scolaire de 2014 et le règlement de 2016 en tenant compte d'un ensemble de considérants. Ceux-ci indiquaient que l'élève est au centre de ses apprentissages, que l'évaluation scolaire est au service des apprentissages, que les plans d'études [PER](#) et [Lehrplan 21](#) étaient introduits, que le besoin de clarifications dans le domaine des pratiques en évaluation était présent tout comme la prise en charge des élèves à besoins particuliers.

L'enjeu de ce groupe de travail était de trouver un consensus cantonal autour de l'évaluation du travail scolaire afin de rédiger des directives suffisamment ouvertes et correspondant aux deux parties linguistiques du canton. Finalement, les directives pour la partie germanophone ont été signées en 2019, tandis que celles de la partie francophone ont pu être mises en œuvre en août 2022 après de nombreux aller-retour et l'écriture collaborative du cadre.

Lors de l'écriture des directives, des réflexions nombreuses au sujet des gestes professionnels liés à l'évaluation ont été soulevées. Ces pratiques attendues n'avaient pas leur place dans le cadre légal des directives qui est un document public. La nécessité de communiquer cette opérationnalisation des attentes dans un document destiné uniquement aux professionnel·les s'est imposée, selon le souhait des enseignant·es impliqué·es dans la démarche de rédaction du texte afin d'éviter un contrôle des pratiques par les familles. La forme choisie (collaborative) pour la rédaction des directives a alors amené à penser l'élaboration des instructions relatives à l'évaluation de la même manière, impliquant ainsi le plus grand nombre de partenaires professionnels (adjoint·es du chef de service, inspecteur·rices, directions d'établissement, représentant·es de la formation initiale, enseignant·es).

#### 3.1 Des enjeux de culture d'évaluation partagée

Parmi les facteurs à l'origine de ces réécritures, un important projet politique visait à englober les degrés primaires et secondaires dans des références légales, institutionnelles et pédagogiques communes, nécessitant une réflexion en profondeur à réaliser de la 1H à la 11H<sup>4</sup> dans la perspective d'une plus grande culture d'évaluation commune. Le défi était de taille car les différences de pratiques entre les degrés primaires et secondaires étaient

---

<sup>2</sup> Directives/Richtlinien-Evaluation.

<sup>3</sup> Nom actuel. À l'époque, c'était le Département de l'instruction publique fribourgeois (DICS).

<sup>4</sup> Pour rappel, 1H désigne la première année de scolarité obligatoire, les enfants ont entre 4 et 5 ans. La 11H désigne la dernière année de scolarité obligatoire, les élèves ont entre 15 et 16 ans.



jusqu'ici bien marquées sans oublier l'existence de cultures évaluatives parfois très différentes d'un établissement scolaire à l'autre. Entre autres, les intentions étaient d'harmoniser les éléments structurels (par ex. bulletin scolaire, notes au demi) mais également de répondre à des différences importantes de formation professionnelle entre les enseignant·es du primaire et du secondaire, les premier·ères bénéficiant d'apports de formation plus conséquents que les deuxièmes en matière d'évaluation et de régulation des apprentissages des élèves.

Outre cette réforme structurelle de l'école obligatoire, amenant des modifications en profondeur y compris du point de vue des établissements scolaires et des directions d'école, un besoin se faisait aussi sentir de mieux harmoniser les pratiques d'évaluation entre les régions francophone et germanophone du canton de Fribourg. Dans la partie francophone du canton, une certaine vision conservatrice de l'école et de ses évaluations à visée sélective reste empreinte des marques méritocratiques de l'héritage, entre autres, de l'école des Jésuites (Maulini, 1996 ; Merle, 2015), très présente dans l'histoire de la ville de Fribourg. Dans le prolongement des fondements de l'évaluation formative (e.g., Bloom et al., 1971), le projet politique de promouvoir une « évaluation-soutien d'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009) s'inscrit dans des valeurs d'éducabilité de toutes et tous, de justice corrective associée à des principes d'égalité des acquis et de droit à la différence (e.g., Crahay, 2012), luttant contre les mécanismes de sélection et de hiérarchisation scolaires qui produisent des discriminations (Dubet et al., 2013).

Plus concrètement, le cadre de l'évaluation insiste plus spécialement sur la mise en évidence de liens entre les visées de l'évaluation scolaire présentes dans la base légale du règlement d'application de la loi scolaire (RLS, art.72) et des apports conceptuels comme la perspective instituée de l'évaluation (Barbier, 2001), le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) ou les biais de l'évaluation mis au jour par la docimologie critique (Leclercq et al., 2004). Ce cadre cherche également à définir le plus clairement possible le concept d'évaluation-soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009<sup>5</sup>) en le mettant en relation avec les fonctions formative et sommative de l'évaluation dont la terminologie est déjà utilisée sur le terrain fribourgeois. Cet étayage conceptuel a pour but de présenter un cadre prescriptif solidement ancré par des apports théoriques largement validés par la communauté scientifique. Il permet également de reconnaître et de valoriser une posture professionnelle d'un·e enseignant·e qui doit mettre en évidence les compétences et connaissances de ses élèves en exerçant son jugement professionnel (Allal & Mottier Lopez, 2008), tout en développant un cadre de travail motivant, et accompagner le développement des capacités transversales.

Enfin, plus pragmatiquement, au fil des années et dans des temporalités différentes, divers documents de référence avaient été rédigés par différent·es auteur·rices, destinés à certaines disciplines ou cycles scolaires plus spécifiquement, déposés dans différents endroits, débouchant sur des sources multiples diverses de plus en plus éclatées entre elles. Une cohérence était à retrouver, avec la volonté politique de coordonner les différents textes réglementaires (loi scolaire, règlement d'application, directives) tout en insufflant une large réflexion pédagogique à des fins de développement professionnel des enseignant·es en matière d'évaluation.

---

<sup>5</sup> Traduction française proposée par les auteur·rices de *Assessment for Learning* en anglais.



### 3.2 Quand l'écriture des directives débouche sur le projet de rédiger un cadre de l'évaluation destiné aux professionnel·les

Comme indiqué dans le point 3, à l'occasion de la réécriture des directives sur l'évaluation du travail scolaire, il est apparu aux membres du groupe DREVA qu'il était indispensable de différencier les contenus devant être communiqués à l'ensemble de la société (par la publication des directives sur le site de l'État de Fribourg, notamment) de ceux qui étaient destinés plus spécialement au corps enseignant. Le projet a alors émergé de rédiger un « cadre de l'évaluation », qui allait également permettre d'exploiter les discussions très riches qui s'étaient déjà développées à l'occasion de la révision des directives au sein du groupe DREVA.

De plus, un constat partagé était que les prescriptions réglementaires, d'une façon générale, n'étaient pas suffisamment connues par les professionnel·les du terrain. Les modifications apportées à la loi scolaire et aux directives ont été considérées par le Service de l'enseignement obligatoire comme des opportunités à exploiter pour impulser un développement professionnel de l'ensemble des acteur·rices concerné·es. Pour ce faire, la nécessité de rédiger pour le corps enseignant un document complémentaire aux directives s'est renforcée, visant une clarification conceptuelle de l'évaluation des apprentissages des élèves souhaitée dans les classes de 1H à 11H. Le projet était qu'un tel document puisse également déboucher sur des éléments concrets d'opérationnalisation dans les différents cycles et disciplines scolaires qui structurent l'école obligatoire fribourgeoise. S'est alors posée la question de savoir qui allait rédiger ce document ambitieux.

### 3.3 Quand l'expérience de précédentes réformes amène au projet d'une écriture collective par les professionnel·les

Le choix des modalités d'écriture du cadre s'est fondé sur différents bilans de précédentes réformes en évaluation dans les cantons de Suisse romande (e.g., Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2010). En effet, au début des années 2000, une politique de l'évaluation et un ensemble de « bases » avaient été développées pour l'enseignement primaire fribourgeois, sans toutefois déjà déboucher sur une culture d'évaluation partagée dans le terrain. En outre, cette réflexion ne s'était pas poursuivie pour l'enseignement secondaire en raison des difficultés rencontrées par le canton de Genève à propos de sa réforme « Renovation » qui mettait, entre autres, l'accent sur l'évaluation formative et la suppression des notes chiffrées dans les premières années de la scolarité (e.g., Mottier Lopez, 2015 ; Wirthner, 2010). Par référendum populaire, les notes chiffrées et les moyennes de notes avaient en effet été réintroduites en 2006 dans ce canton, avec la conséquence de renforcer une conception traditionnelle (sommative, chiffrée, technique) de l'évaluation par rapport aux prescriptions précédentes (Mottier Lopez, 2014). Plus généralement, les bilans des réformes de l'évaluation scolaire en Suisse romande ont montré que quand les changements étaient décrétés par les institutions puis imposés aux enseignant·es de façon descendante (*top-down*), ils peinaient à s'implanter dans la réalité des pratiques du terrain.

Dans le canton de Fribourg, un document intitulé « Rappel et clarification du cadre institutionnel - document à l'usage des enseignants » (Service de l'enseignement



obligatoire francophone, 2014) avait été rédigé afin de clarifier les attentes institutionnelles et de faire évoluer les pratiques. Ce document a été « communiqué » aux enseignant·es du terrain dans le cadre de séances dans lesquelles chaque établissement était représenté par une délégation devant ensuite transmettre ces informations. Ces séances ont permis de mettre en évidence les grandes différences de représentations à propos de l'évaluation scolaire entre les enseignant·es ainsi qu'entre les directeur·rices ou au niveau des collaborateur·rices pédagogiques. La volonté de clarifier ce qui devait « normalement » être déjà existant au niveau des cycles 1 et 2<sup>6</sup> a débouché sur le constat que les pratiques effectives pouvaient être très hétéroclites et que les attentes prescrites pouvaient engendrer une perte de repères chez les enseignant·es. La connaissance et la compréhension des concepts fondamentaux en matière d'évaluation faisant parfois défaut, les enjeux des modifications de pratiques attendues étaient difficilement perçus et compris par les enseignant·es. Force a été de constater finalement que ce document n'avait pas permis d'atteindre les objectifs qu'il poursuivait.

Conscient·es de ces obstacles, notamment que des prescriptions et des textes édictés par la hiérarchie dans un mouvement descendant tendaient à générer des blocages dans le terrain, les promoteur·rices du projet de la rédaction d'un cadre de l'évaluation 1H-11H ont alors décidé d'impliquer les différents partenaires dans une écriture collective. Leur objectif était que le terrain soit partie prenante de la mise en œuvre du projet, en concevant une approche ouverte pour penser conjointement les changements visés au préalable. Pour rappel : développer une évaluation formative qui soutienne l'apprentissage, gagner en qualité au niveau des outils de l'évaluation sommative, mettre en place le jugement professionnel et les gestes qui s'y rapportent, quitter la conception d'une évaluation centrée sur la mesure. Ainsi, le postulat de la direction du [Service de l'enseignement obligatoire de langue française](#) du canton de Fribourg était que le terrain avait des ressources importantes à partager et à valoriser pour contribuer à l'élaboration d'un cadre général de l'évaluation, visant la transformation des pratiques pour aller toujours plus vers une « évaluation-soutien d'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009).

## 4. Principes généraux de l'écriture collective du cadre de l'évaluation

---

Conçue par un groupe de pilotage réunissant les trois personnes interviewées et co-auteurices de ce texte (appelés promoteur·rices du projet dans ce texte), la démarche collective d'écriture du cadre s'est déroulée entre décembre 2019 et juillet 2020. Pour ce faire, différents groupes ont été constitués (ci-après « groupes constitués ») pour contribuer à l'écriture collaborative :

- Le conseil de direction,
- L'ensemble des inspecteurs et des inspectrices,
- Les conseils d'arrondissement constitués des directions d'écoles primaires et secondaires,
- Les collaborateurs et collaboratrices pédagogiques,
- Des groupes de pilotage par discipline scolaire (composés d'inspecteur·rices, directeur·rices, collaborateur·rices pédagogiques),

---

<sup>6</sup> De 1<sup>ère</sup> année HarmoS à 8<sup>ème</sup> année HarmoS, soit des élèves de 4 à 8 ans.



- Des groupes de travail, également par discipline, incluant principalement des enseignants et enseignantes.

Un fonctionnement en trois étapes a été établi pour la rédaction de chaque chapitre du cadre et des différentes parties des chapitres mises en ligne sur Internet :

1. La rédaction de la partie de texte concernée,
2. Une relecture incluant des annotations du texte par d'autres groupes / personnes que les rédacteur·rices de la première étape,
3. Une validation du texte par le « Conseil de direction » (chef de service, chef de service adjoint et inspecteur·rices).

Si nécessaire, le texte pouvait être transmis à nouveau au groupe de rédaction avec des remarques ou propositions de modifications. Suivant la partie du texte, certains groupes étaient plus spécialement impliqués, notamment quand il y avait un rapport direct avec des disciplines scolaires par exemple. Les groupes constitués pouvaient être tour à tour des rédacteurs, des relecteurs, des validateurs. Pour chaque partie de texte et pour les trois étapes de leur écriture, une planification était établie par le groupe de pilotage. En plus de ce processus, hors des consignes transmises aux groupes constitués qui en avaient le mandat, les promoteur·rices ont également ouvert à une consultation et annotation libre des textes par chaque enseignant·e à titre individuel et autres professionnel·les (tels des expert·es de certaines disciplines scolaires impliqués·es dans la formation initiale à l'enseignement).

Concrètement, deux types de documents étaient à disposition sur Internet (avec un accès protégé) : (a) un document Excel qui proposait la planification totale pour chaque chapitre, avec des indications du passage du texte à chaque étape et pour quel groupe constitué ; (b) le texte concerné, ouvert non seulement à tous les groupes constitués, désignés comme tels, mais également aux enseignant·es francophones du canton de Fribourg.

Le groupe de pilotage a assuré la communication des consignes aux groupes constitués et au terrain. Il a assumé les décisions à prendre, par exemple pour faire des relances, pour resoumettre un texte aux trois étapes de son écriture-validation, pour ajuster les planifications en fonction des différents aller-retour jugés nécessaires. Le groupe de pilotage a également relu l'ensemble des textes pour en assurer la cohérence, tout en cherchant à ne se positionner « ni en-haut, ni en-dessous » des groupes constitués. Ce travail d'interface entre les visées du cadre et leur mise en œuvre au sein des disciplines a permis aux groupes de rédaction de confronter leur compréhension au point de vue du groupe de pilotage. Ce dernier a pu prendre la mesure des différences d'« avancement » sur les questions évaluatives dans les cultures des divers groupes de discipline.

## 5. Quelques constats critiques à propos de la démarche collective expérimentée

---

Pendant l'entretien, plusieurs constats critiques ont été formulés par les membres du groupe de pilotage. Ils sont résumés ci-dessous autour de quatre grandes thématiques : la consultation du terrain, le rôle des établissements scolaires, les difficultés plus spécialement liées à l'opérationnalisation des principes énoncés dans le chapitre 6 du



cadre, et l'importance de reconnaître les spécificités disciplinaires tout en devant assurer suffisamment de cohérence entre elles.

## 5.1 Une consultation du terrain qui se voulait encore plus ouverte

Le groupe de pilotage a observé que c'étaient souvent les mêmes personnes à titre individuel qui « réagissaient » aux textes, essentiellement des personnes initialement impliquées dans le groupe DREVA ou des collaborateur·rices pédagogiques particulièrement concernés par certains contenus qui leur tenaient à cœur. Sur l'ensemble du processus, hors des groupes constitués, 200 personnes ont réagi de façon ponctuelle, à un moment ou à un autre. Globalement, peu d'enseignant·es ont commenté les textes. Bien qu'ayant été informé·es par un message écrit pour pouvoir s'y impliquer, certain·es ont manifesté de la surprise en découvrant le cadre, disant qu'elles ou ils n'avaient pas eu vent de la démarche et qu'ils ou elles regrettaient de ne pas avoir été consulté·es.

Rétrospectivement, le groupe de pilotage pense qu'il aurait été pertinent de communiquer plus fréquemment sur la démarche en cours, d'effectuer des relances aux partenaires ne faisant pas partie des groupes constitués. Les multiples coordinations entre ces groupes étant complexes et lourdes à gérer, il leur a été difficile de rendre plus dynamique le versant individuel de la consultation et rétroaction auprès des enseignant·es. Toutefois, des espaces de dialogue et de feedback dans d'autres lieux que sur les documents en ligne, par exemple en salles de maître ou dans les groupes de travail, ont toujours été possibles. Une grande partie des établissements francophones du canton de Fribourg étaient en effet représentés dans les groupes constitués qui avaient la mission de porter le débat dans le terrain.

## 5.2 De la difficulté de se saisir des objets à partir des établissements

Grâce à la démarche expérimentée, il apparaît que la problématique de l'évaluation est devenue un sujet professionnel incontournable au cours des trois dernières années (depuis 2020) dans le canton de Fribourg, notamment pour aborder les « inconforts » ressentis par les enseignant·es face aux propositions associées à une évaluation-soutien d'apprentissage. Pour le groupe de pilotage, ces inconforts représentent des leviers intéressants de débat entre les enseignant·es et autres professionnel·les concerné·es à des fins potentielles de professionnalisation. Ces objets de débat ne sont plus sous leur contrôle, mais ils sont vus comme s'inscrivant dans la continuité du travail collectif entrepris.

La conception des promoteur·rices du projet est qu'après la phase d'écriture collective du cadre, le cœur de la formation doit se faire au sein de chaque établissement scolaire au regard de son contexte et de ses besoins propres. Il ressort que cette conception n'est cependant pas pleinement partagée par les différents acteur·rices. Des demandes régulières, de la part notamment de certains établissements, leur sont adressées pour que soient organisées des grandes journées de formation communes, visant l'expression d'un discours normatif et prescriptif édicté par le service. La pression reste finalement forte en faveur de démarches classiquement dirigées « par le haut », alors que la volonté politique est d'inscrire le changement au sein des établissements scolaires.



Au cœur de cette tension, une question est de savoir comment soutenir la transformation des pratiques évaluatives visées par le cadre, quand les enjeux de conduite pédagogique et d'opérationnalisation sont aux mains des établissements exigeant des ressources à construire avec les enseignant·es pour y parvenir. Cette question avait été anticipée, en travaillant avec les directions en amont. Toutefois, ce choix de partir des établissements reste un défi, alors qu'ils doivent pouvoir compter sur les enseignant·es, les mobiliser, les fédérer pour opérationnaliser les principes d'une évaluation soutien d'apprentissage et, ce faisant, construire de nouvelles connaissances et compétences professionnelles à partager. Face à ce défi, le groupe de pilotage mentionne l'importance du soutien hiérarchique dont il a bénéficié pour mener la démarche collaborative souhaitée et pour maintenir le cap, même si parfois la tentation pourrait être d'y renoncer : « le ciel n'est pas toujours bleu ciel ! ».

### 5.3 Une opérationnalisation concrète qui met en question et déstabilise

Du point de vue du groupe de pilotage, d'une façon générale, les chapitres 1 à 5 du cadre remportent une adhésion de la part des partenaires qui reconnaissent (et se souviennent !) avoir été consulté·es pour les rédiger. Ce n'est en revanche pas autant le cas pour certains éléments qui portent sur des gestes professionnels pratiques, des spécificités par discipline, des indications de notations et de barèmes, la semestrialisation, la description des contenus de la page de garde par discipline (devenue obligatoire), etc.

S'il apparaît relativement facile de s'accorder sur les grands principes qui définissent l'évaluation-soutien d'apprentissage, et sur les valeurs humanistes d'éducabilité qui la fondent, il devient plus difficile d'être d'accord de renoncer à une approche normative de l'évaluation que l'on a l'habitude d'appliquer avec des barèmes automatisés de points, de ne plus noter aux dixièmes alors que l'on a l'illusion que ces dixièmes permettent une évaluation plus précise et plus « juste », ou encore de ne plus exploiter à des fins de gestion de classe la pression que l'évaluation produit sur les élèves pour qu'ils se mettent au travail.

Des arguments et contre-arguments se croisent pour construire une représentation commune de ce qui soutient réellement les apprentissages des élèves, incluant des réflexions sur le plan éthique dès qu'il s'agit d'aborder, par exemple, des enjeux d'équité de traitement. De plus, comme les évaluations sortent de la classe pour être communiquées aux parents et autres partenaires sociaux impliqués, les enseignant·es doivent se sentir capables de leur expliquer les changements de pratiques opérés. Les représentations de l'évaluation des différents partenaires, forgées par leurs propres expériences scolaires et par la culture dominante, sont susceptibles de faire obstacles à la compréhension et à la crédibilité des choix professionnels. Ainsi, si les principes et les valeurs qui fondent l'évaluation soutien d'apprentissage semblent faire consensus, leur opérationnalisation concrète reste un objet de controverses et de résistances. Autrement dit, la prise de conscience de l'écart entre les changements concrets attendus et les pratiques habituelles (maîtrisées et parfois perçues comme plus « confortables ») reste difficile et déstabilisante.



## 5.4 Une opérationnalisation qui demande de la flexibilité, mais pas trop

L'opérationnalisation concrète des principes associés à l'évaluation-soutien d'apprentissage représente donc un défi important. Pour y faire face, le choix des promoteur·rices du projet est de laisser la place à l'expression de la spécificité de chaque discipline scolaire et cycle dans le chapitre 6 du cadre. Ainsi, des différences sont acceptées, par exemple dans la présentation de la page de garde, la planification semestrielle des évaluations (rythme et nombre d'évaluations), les formes priorisées, etc.

Comme dit plus haut, le chapitre 6 du cadre se veut évolutif et flexible, contrairement aux cinq autres chapitres qui n'ont pas pour vocation d'être continuellement soumis à la réécriture. La difficulté pour ce chapitre 6 est d'offrir suffisamment d'ouverture et de souplesse pour permettre une adéquation entre les disciplines et les choix évaluatifs concrets qui s'y rapportent, tout en devant assurer la cohérence et suffisamment d'homogénéité entre les différentes propositions. Le but est d'éviter des ruptures trop fortes entre des propositions qui amèneraient, notamment chez les parents des élèves et le monde politique, à ne pas comprendre les choix de l'école fribourgeoise. Une rupture à titre d'exemple serait qu'il y ait dans un même bilan certificatif annuel (bulletin scolaire) des disciplines pour qui des appréciations essentiellement qualitatives seraient utilisées pour obtenir la note annuelle et, dans d'autres, un algorithme mécanique pour rendre compte des résultats de l'élève. Même au nom d'une approche ascendante (*bottom up*) visant à prendre en compte les propositions du terrain, une telle incohérence par rapport à la pratique actuelle devrait être questionnée.

## 6. Une démarche qui n'est pas destinée à se clore !

Ce texte a montré que la démarche fribourgeoise visait à rendre les différentes catégories professionnel·les concernées partenaires de l'élaboration d'un cadre commun de l'évaluation au regard des modifications de la loi et des directives, pour éviter des blocages, pour rendre légitimes les propositions institutionnelles, pour engager des débats dans le terrain. Rétrospectivement, il apparaît que les discussions et les échanges qui ont initié l'écriture des textes ont déjà en soi représenté des actions proactives importantes de formation. Maintenant que le document est rédigé, incluant une mise à jour continue du chapitre 6 pour rendre compte de l'évolution des pratiques réelles et des recommandations qui peuvent être faites à des fins de construction d'une culture partagée, les promoteur·rices du projet réfléchissent à leur propre posture vis-à-vis de ce document. Comment poursuivre tout en résistant à adopter une posture « pastorale » qui leur est parfois demandée (consistant à dire ce qui est bien de faire, convaincre les résistant·es, distiller des certitudes, etc.) pour privilégier un rôle d'information et pour accompagner la construction d'une éthique de la responsabilité collective et individuelle qui n'ignore pas les controverses, les paradoxes, les incohérences, les complexités irréductibles des différentes fonctions jouées par l'évaluation en classe (Crahay et al., 2019). Car la démarche collective et la collaboration initiée par le canton de Fribourg autour du cadre n'est pas destinée à se clore mais bien à se poursuivre de façon dynamique, y compris au-delà des seuls enjeux de l'évaluation des apprentissages des élèves.



## Références

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation: apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 159-186). Presses de l'Université du Québec.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.-M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Presses universitaires de France.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill Book Company.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01>
- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 358-425). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0357>
- Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports, Service de l'enseignement obligatoire francophone. (2014). *Rappel et clarification du cadre institutionnel -Document à l'usage des enseignants*. Document non publié.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E. & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Le Seuil. <https://doi.org/10.3917/popu.1503.0670>
- Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (Eds.) (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0024-9>
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Les Editions de l'Université de Liège.
- Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer [les notes à] l'école ? petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)*. Document non publié. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41444>
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 77-88.
- Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds ? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. *Éducation et francophonie*, XLII (3), 85-101. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n3-ef01595/1027407ar/>
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23, 31-50. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1692>
- RSF 411.0.11–Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS), (2016). [https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts\\_of\\_law/411.0.11](https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.11)
- Wirthner, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro, L. (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 13-34). Peter Lang.



## Remerciements

À l'ensemble des personnes qui ont activement œuvré à la réalisation de l'écriture collective du cadre de l'évaluation dont il est question dans cet article.

Jean-Paul Simonet	Collaborateur pédagogique au Service de l'enseignement obligatoire francophone du canton de Fribourg en charge des dossiers <i>Evaluation</i> et <i>Enseignement des langues étrangères</i>
Carole Angéloz	Inspectrice scolaire au Service de l'Enseignement Obligatoire Francophone du canton de Fribourg. En charge du dossier « évaluation des apprentissages de l'élève » et présidente du groupe de pilotage sur la thématique.
Marc Luisoni	Inspecteur scolaire au Service de l'Enseignement Obligatoire Francophone du canton de Fribourg. Intéressé depuis de nombreuses années par la thématique de l'évaluation des apprentissages et en charge du dossier consacré au maintien et développement de la qualité de l'école fribourgeoise.
Gonzague Yerly	Professeur ordinaire à la Haute école pédagogique de Fribourg, il dirige l'Unité de recherche et de développement « Evaluation & formation » (EVAFOR). Il œuvre à la formation initiale et continue des enseignant.es en didactique générale et en évaluation des apprentissages. Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'évaluation en classe et sur les politiques d'évaluation en éducation. <a href="https://hepfr.ch/recherche-developpement/evafor/">https://hepfr.ch/recherche-developpement/evafor/</a>
Lucie Mottier Lopez	Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluer, réguler et différencier pour apprendre » (EReD). Représentante académique pour la Suisse avec Céline Girardet dans le cadre du réseau IEAN, elles coordonnent ensemble le réseau IEAN-CH depuis 2019. Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation et de régulation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation. Site Internet : <a href="https://www.unige.ch/fapse/ered/membres/mottier">https://www.unige.ch/fapse/ered/membres/mottier</a>

