

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

« Analyse des liens entre les conceptions en matière d'égalité et d'évaluation dans le corps enseignant au cycle III du canton de Fribourg »

Échec scolaire, Justice-s scolaire-s et directives officielles

Auteur	Freiburghaus Maxime
Directeur	Dr. Gonzague Yerly
Date	21.08.2019

Introduction

Crahay (2000) considère que les questionnements éthiques président les choix pédagogiques et didactiques des enseignants. Les concepts de « justice scolaire », d'« égalité » et d'« évaluation », donnent lieu à des conceptions plurielles qui évoluent à travers le temps. L'objectif de cette étude est d'étudier les conceptions des enseignants du cycle III du canton de Fribourg. Il s'agit plus précisément de:

1. Faire le point sur les conceptions en matière d'égalité et d'évaluation des répondants.
2. Établir des liens entre les différentes conceptions.
3. Procéder à une analyse des notes attribuées aux élèves et de la transparence des répondants sur ces dernières.

Cadre théorique

Crahay (2000) parle d'un choix à opérer entre justice scolaire « méritocratique » et « distributive ». La « justice méritocratique » est le fruit d'une longue tradition de compétition (Dubet, 2009) et se base sur les aptitudes ou le mérite des élèves (Crahay, 2000). La « justice distributive », parfois appelée « justice correctrice », est plus récente. Elle vise à resserrer les écarts entre les élèves issus de milieux socio-culturels différents et, d'une façon plus générale, entre les bons élèves et les plus faibles (Monin & Morin, 2010). La critique de ce paradigme, venant principalement de l'élite socio-culturelle, est la baisse du niveau et de la compétitivité de l'école (Dubet, 2009). Boraita (2015) ajoute et précise le concept de « justice égalitaire ». Les enseignants favorables à cette conception considèrent que c'est en donnant à tous les mêmes moyens que la justice scolaire est garantie.

Quant aux différentes conceptions en matière d'égalité, « l'égalité des chances » correspond initialement à l'« égalité d'accès », qui garantit à tous l'accès à l'école (Bugnard, 2004; Dubet, 2009). La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme précise, dans l'art. 26 al. 1, que chacun a droit à l'éducation élémentaire (Assemblée générale des Nations Unies, 1948). Dupriez et Dumay (2008) précisent qu'au sortir de la deuxième guerre mondiale, l'égalité d'accès est rapidement garantie dans les pays industrialisés. Selon Crahay (2000), dans son acception actuelle, « l'égalité des chances » vise à permettre aux meilleurs élèves d'exceller, tandis que « l'égalité de traitement » veut donner à chacun les mêmes moyens matériels et financiers. Si ces deux formes d'égalités correspondent à une évolution en lien avec un souci éthique, il s'agit pour certains chercheurs d'aller vers « l'égalité des acquis de base » (Crahay, 2000; Crahay, Issaieva & Marbaise, 2013). Il s'agit là d'un changement de paradigme impliquant une vision « distributive » de la justice. En effet, cette dernière conception de l'égalité vise à amener tous les élèves à un même socle de connaissances et compétences minimales. Il s'agit de procéder à certaines compensations permettant d'éviter certains phénomènes sociologiques tels que la reproduction ou l'amplification de certaines inégalités de base entre les élèves (Perrenoud, 1989).

En matière d'évaluation, l' « évaluation formative » permet de recueillir de l'information sur l'apprentissage des élèves, afin de leur fournir des feedbacks leur permettant de développer les compétences et/ou savoirs visés (Mottier Lopez, 2015). L' « évaluation sommative » sert à établir un bilan certifiant les apprentissages de l'élève à la fin d'une étape (Allal, 2008). De manière théorique, on distingue l'interprétation « normative » et « critériée » (Allal, 2008). Pour la première, il s'agit de comparer les élèves entre eux et d'opérer un classement entre élèves. Pour la deuxième, il s'agit de juger les apprentissages des élèves par rapport à des critères préalablement établis, et en principe connus des élèves.

À l'échelle romande, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin prend le parti de « la correction des inégalités de chance et de réussite » (CIIP, 2003). Dans le canton de Fribourg, la loi scolaire prévoit une différenciation voire un programme individualisé (RLS, 2016, art. 83, 85, 89, 90) pour permettre à tous de réussir. Dans cette optique, les pratiques évaluatives sont axées sur l'évaluation formative (RLS 2016, art. 74 al. 2a) et sur l'évaluation sommative critériée (RLS 2016, art. 74 al. 2b).

Méthode

Notre étude a été menée auprès de 49 enseignants répartis entre deux cycles d'orientation du canton de Fribourg (taux de retour de 59,26%). Un questionnaire validé par Issaieva et Crahay (2010) comprenant deux échelles - égalité et évaluation - a été mis au format informatique à l'aide de Google Forms. Les enseignants se sont positionnés quant à une série d'items, sur la base d'une échelle de Likert en 6 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les 22 items correspondent à 6 dimensions, 3 par échelle. Les dimensions mesurées étaient l'égalité des chances, de traitement et des acquis de base, ainsi que l'évaluation formative, critériée et normative. Nous demandions également des renseignements généraux puis, de façon novatrice, l'accès aux notes attribuées par les enseignants aux élèves. La confidentialité, puis l'anonymisation des données était garantie aux participants. Les directeurs ont transmis le questionnaire, par mail, à l'ensemble des ensei-

gnants. Les directeurs n'ont pas donné un caractère facultatif à notre questionnaire et ont fait un rappel. Les réponses ont été analysées via une méthode quantitative.

Résultats

1. les conceptions des répondants en matière d'égalité et d'évaluation:

Pour interpréter les résultats du questionnaire, Boraita (2015) propose une dichotomie entre les résultats supérieurs (favorable) ou inférieurs (défavorable) à 3,5. Pour l'échelle traitant des différents types d'égalité, les moyennes sont toutes supérieures à cette moyenne théorique. Les différents types d'égalité sont, selon les moyennes, plutôt acceptés par l'ensemble de notre échantillon. Tendanciellement, ils sont plus favorables à l'égalité de traitement (4,64), mais adhèrent de façon très proche à l'égalité des chances (4,01) et à l'égalité des acquis de base (4,00). Quant à l'échelle traitant de l'évaluation, selon les moyennes, l'évaluation formative (4,63) et critériée (4,81) sont tendanciellement plutôt acceptées tandis que l'évaluation normative (3,04) fait l'objet d'un rejet, plutôt modéré.

Par rapport aux directives officielles, au niveau de l'évaluation, les répondants sont relativement conformes à ce qui est attendu d'eux. Toutefois, l'adhésion à l'évaluation formative et critériée n'est que modérée, de même que le rejet de l'évaluation normative. Au niveau égalité, la dimension qui obtient la moyenne la plus élevée est l'égalité de traitement. Ici, nos répondants ont tendance à s'écarter des directives officielles qui exigent non pas un traitement strictement égal des élèves mais une différenciation, avec une logique de compensation des désavantages inhérentes à l'égalité des acquis de base. Il nous apparaît incohérent de vouloir associer toutes ces conceptions sur le plan conceptuel (puis pratique...).

2. Établir des liens entre les différentes façons d'articuler les conceptions.

Une seule corrélation - moyenne - significative au seuil de 0,05 s'observe entre les différentes dimensions de l'échelle d'égalité. Cette corrélation moyenne ($r=0,30$) concerne l'égalité des acquis de base et l'égalité des chances. D'un point de vue conceptuel, cela signifie que plus les répondants acceptent l'égalité des acquis de base, plus ils acceptent l'égalité des chances.

Toutes les dimensions de l'évaluation corréleront positivement et fortement entre elles de façon significative au seuil de 0,01: en général, plus on adhère à l'une, plus on adhérera également aux autres. La plus forte corrélation concerne l'évaluation formative couplée à l'évaluation sommative critériée ($r=0,60$). D'un point de vue théorique, cette articulation semble cohérente. Elle signifierait que plus les répondants envisagent une articulation entre évaluation formative et l'évaluation sommative lorsque l'interprétation de celle-ci se veut critériée. L'évaluation formative corréle également avec l'évaluation normative ($r=0,51$), qui corréle aussi avec l'évaluation critériée ($r=0,55$). Ces corrélations sont plus difficiles à interpréter, elles peuvent signifier que les enseignants doivent faire cohabiter différentes finalités – certaines contradictoires – de l'évaluation (évaluer pour soutenir l'apprentissage ; évaluer pour faire un bilan critérié ; évaluer pour sélectionner les élèves).

Quant à l'articulation inter-échelle, l'égalité des chances corréle avec toutes les dimensions de l'échelle d'évaluation au seuil de 0,01: avec l'évaluation formative ($r=0,40$), avec l'évaluation critériée ($r=0,48$) et avec l'évaluation normative ($r=0,73$). Tendanciellement, plus nos répondants adhèrent à l'égalité des chances plus ils attribuent d'importance à chacune des dimensions de l'échelle d'évaluation.

L'analyse des différences entre les établissements, le sexe, les disciplines fondamentales enseignées a été systématiquement testée par ANOVA, mais ne fournit aucun résultat significatif. Les analyses de régression montrent qu'avec davantage d'années d'expérience, les enseignants ont théoriquement tendance à adhérer davantage à toutes les dimensions des deux échelles.

3. Procéder à une analyse des notes attribuées aux élèves et de la transparence des répondants sur cette question

En moyenne, les scores des enseignants qui ont accordé au chercheur l'accès aux notes ($M=4,49$) sont significativement plus favorables à l'égalité des acquis de base ($F=4,56$; $p<0,05$) que les autres ($M=4,06$). Il n'y a pas de différences significatives quant aux autres dimensions. Une interprétation consisterait à dire que les enseignants qui se savent en

conformité avec les directives officielles - qui exigent l'égalité des acquis de base - sont plus transparents quant aux notes qu'ils attribuent aux élèves que les autres. L'étape supplémentaire que nous avons envisagée était de vérifier l'impact qu'ont les conceptions des enseignants sur les moyennes annuelles des élèves, notamment en terme de taux d'élèves en situation d'insuffisance. Selon Antibii (2003), les notes des élèves ressemblent systématiquement à une courbe de Gauss, ce qui a pour effet négatif de donner une proportion d'élèves systématiquement en situation d' « échec scolaire ». L'analyse des notes attribuées aux élèves par les enseignants n'a pas pu être effectuée, notamment en raison d'un échantillon trop petit. En effet, 14 enseignants ont donné leur accord, mais présentent des caractéristiques trop diverses pour pouvoir procéder à une analyse statistique pertinente.

Conclusion

Notre étude est évidemment soumise à d'importantes limites en raison d'un échantillon de taille réduite et d'une fidélité limitée du questionnaire adapté quant à l'échelle d'égalité. L'intérêt de notre étude est d'ouvrir des questionnements au secondaire, alors que les études similaires - qui ont inspiré notre étude - portent sur le primaire. Il ressort de notre étude que les enseignants de notre échantillon ont, selon les moyennes mesurées, globalement tendance à articuler conceptuellement différentes conceptions de l'égalité et de l'évaluation. Celles-ci ne sont que partiellement en adéquation avec celles des directives officielles, qui demandent que les enseignants préconisent l'égalité des acquis de base, l'évaluation formative et l'évaluation sommative critériée. En ce qui concerne l'évaluation, les conceptions des enseignants de notre échantillon sont en adéquation par rapport aux directives officielles, bien que cette adhésion reste, en moyenne, plutôt modérée. Par contre, les enseignants de notre échantillon adhèrent, en moyenne, à l'égalité des chances et surtout à l'égalité de traitement (plus forte adhésion !), et dans une moindre mesure à l'évaluation normative. En effet, sur le plan conceptuel et face à la pression sociale qui demande de sélectionner les élèves, certains enseignants - avec un effet significatif de l'expérience - tentent d'articuler toutes les dimensions. Toutefois, de nombreuses recherches ont montré que les pratiques basées sur une conception méritocratique ou égalitariste de la

justice scolaire sont vectrices d'échec scolaire. Si l'on considère comme Crahay (2000) que les conceptions président l'action des enseignants, alors il est important que les formations initiales et continues s'attachent à essayer d'uniformiser les conceptions des enseignants. A cet égard, l'étude de Luisoni et Monnard (2015) révèle qu'après deux années d'enseignement, les conceptions des anciens étudiants commencent à s'écarter des prescriptions officielles. En vertu du caractère particulier des conceptions éthiques, une discussion de fond sur les buts du cycle III, dernier chaînon de la scolarité obligatoire, semble nécessaire dans le canton de Fribourg. Il apparaît problématique que les enseignants continuent, sans doute involontairement, à faire échouer les élèves et à faire perdurer le rôle de sélection de l'école (au lieu de les orienter, les soutenir...). Bien que cela pose une question de déontologie, il s'agirait notamment de déterminer, sans jugement, pourquoi certains enseignants n'adhèrent pas à ce qui est non pas préconisé mais exigé des autorités éducatives suisses, romandes et fribourgeoises.

Bibliographie

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 311-314.
- Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), pp. 483–508. DOI: 10.7202/1035314ar
- Bugnard, P.P. (2004). La note, invention des temps modernes. *Formation et pratique d'enseignement en questions*, 1, pp. 89-95.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Crahay, M., Issaieva, E. & Marbaise, C. (2013, janvier). *Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, Fribourg, Suisse.
- Dubet, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique [En ligne]*, 11(1), pp. 1-9. DOI : 10.4000/ethiquepublique.1352
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique Francophone ? *Revue française de pédagogie*, 163, pp. 77-89.
- Fagnant, A. & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), pp. 1–32.
- Issaieva, E. & Crahay, M. (2010). Les conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), pp. 31-61. Repéré le 10.12.2017. URL: id.erudit.org/iderudit/1024925ar
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. Evaluation et autoévaluation: quels espaces de formation ? Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 175-196.
- Monin, N. & Morin, O. (2010, septembre). *Nouvelle définition de la justice scolaire par le socle commune de connaissances et de compétences et devenir de la professionnalisation enseignante: les questions vives dans l'enseignement des SVT au collège*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. Consulté le 29.05.19. URL: <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-m/Nouvelle%20definition%20de%20la%20justice%20scolaire.pdf>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, pp. 7-30.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34(4), pp. 237-245. Repéré le 05.07.2017. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html