

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**COMMENT LES FUTURS ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE CONÇOIVENT-ILS
L'ÉVALUATION FORMATIVE ET SES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE ?**

Christelle Goffin*, Jean Renson, Annick Fagnant *****

* Université de Liège, christelle.goffin@ulg.ac.be

** Université de Liège, JM.Renson@ulg.ac.be

*** Université de Liège, afagnant@ulg.ac.be

Mots-clés : *évaluation formative, conception classique, conception élargie, difficultés perçues*

Résumé. *Plusieurs études portant sur les conceptions relatives à l'évaluation montrent que la fonction formative de l'évaluation semble présente chez la plupart des enseignants du primaire et du secondaire. L'étude présentée ici s'appuie sur une analyse de contenu réalisée auprès de 66 futurs enseignants qui se destinent au secondaire supérieur (grades 10-12) en Belgique francophone. Il leur a été demandé d'expliquer pourquoi il est considéré que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement / apprentissage. Hormis un étudiant, tous font référence aux fonctions de diagnostic et / ou de régulation de l'évaluation. Mais seuls 11 étudiants mentionnent l'idée de régulation interactive. Enfin, une majorité d'étudiants anticipent des difficultés quant à la conception et la correction des évaluations, avec un pourcentage relativement plus élevé d'étudiants fréquentant une section littéraire (versus section scientifique).*

1. Introduction

L'évaluation est un enjeu majeur de l'enseignement et de la formation des futurs enseignants. Elle est présente dans chacune des activités pédagogiques et constitue un lien entre enseignement et apprentissage (Allal, 2007).

Plusieurs recherches se sont intéressées aux conceptions des enseignants relatives à l'évaluation. Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger et Viry (2006) ont mis en évidence les pratiques déclarées des enseignants du primaire et du secondaire concernant l'évaluation, au travers d'une trentaine d'entretiens exploratoires semi-directifs et d'un questionnaire plus largement diffusé (et constitué majoritairement d'échelles de type Likert). Globalement, outre le moment où l'évaluation intervient (au cours des activités d'enseignement / apprentissage), il en ressort que la majorité des enseignants caractérisent l'évaluation formative par deux fonctions : une fonction de diagnostic permettant de donner des repères sur les acquis et sur les lacunes des élèves (savoir où l'élève en est) et une fonction de remédiation. Lors des entretiens, la moitié des enseignants (surtout du secondaire) rapportent que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement. Certains déclarent qu'ils différencient peu l'évaluation formative de l'évaluation sommative dans leurs pratiques : ils mêlent les deux fonctions et insistent sur l'importance de donner des commentaires formatifs suite aux évaluations sommatives. Quant aux difficultés rencontrées lors des évaluations des élèves, les enseignants évoquent fréquemment la correction et l'attribution de « notes » à ces évaluations, difficultés liées à un souci d'objectivité. D'autres difficultés sont liées à la préparation d'énoncés compréhensibles, à la conception d'outils d'évaluation formative et au manque de temps. La difficulté d'interpréter, d'analyser certaines réponses des élèves ou d'évaluer leur raisonnement est également relevée. Enfin, si les enseignants du secondaire s'accordent avec le fait qu'on n'évalue pas de la même façon dans toutes les disciplines, l'analyse des réponses recueillies par questionnaire ne fait pas apparaître de grandes divergences dans les pratiques d'évaluation selon la discipline enseignée.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Au départ d'études par questionnaire menées auprès d'enseignants du primaire, Issaieva et Crahay (2010) ont non seulement constaté que la plupart des enseignants pointent l'importance de la fonction formative de l'évaluation mais aussi que ceux-ci distinguent généralement deux dimensions : « diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves et viser à installer un processus régulateur de l'enseignement dans le but d'aider les élèves » (p. 51). Dans la même lignée de recherches, Issaieva, Pini et Crahay (2011) ont dégagé trois profils d'enseignants selon leur positionnement face à l'évaluation. Le premier profil, qui comprend près de la moitié des enseignants de l'échantillon, se caractérise par une attitude extrêmement positive face à l'évaluation formative et par un rejet d'une vision normative de l'évaluation dont l'objectif serait de sanctionner, de repérer et de classer les élèves en fonction de leurs résultats. Le deuxième profil, qui comprend environ 30 % des enseignants, conjugue un attrait pour les fonctions formative et normative de l'évaluation. Enfin, dans le troisième profil (environ 20 % des enseignants), les enseignants présentent une vision mitigée mais légèrement positive de l'évaluation formative et ne perçoivent pas positivement la fonction normative de l'évaluation. Au final, l'importance de la fonction formative de l'évaluation est donc clairement pointée par 80 % des enseignants et relativement soutenue par les 20 % restants. Les auteurs concluent que la prégnance de la fonction formative dans ce type d'enquête (propositions face auxquelles se positionner sur des échelles de type Likert) pourrait s'expliquer par une possible désirabilité sociale conduisant les enseignants à opter par complaisance pour les propositions allant en ce sens, et ceci même s'ils ne mettent pas fréquemment cette pratique en œuvre dans leurs classes. Notons encore que ce type de « biais » (désirabilité sociale) pourrait aussi se rencontrer dans les enquêtes par entretien (Soussi & al., 2006) dans la mesure où les attentes actuelles des systèmes scolaires sont très explicites en ce sens.

Dans les études mentionnées ci-dessus, une conception semi-élargie de l'évaluation formative semble se profiler : on trouve quelques signes susceptibles de correspondre à deux des trois types de régulation qui y sont associés, à savoir la régulation rétroactive et la régulation proactive, pour reprendre les termes de Allal (2007). Les enseignants évoquent en effet l'idée de « remédiation » et / ou s'accordent avec des items faisant appel aux notions de « régulation » ou « d'ajustement » de l'enseignement. La régulation rétroactive consiste à remédier aux erreurs et aux lacunes ciblées lors de l'évaluation en présentant des activités complémentaires aux élèves. Impliquant « une démarche de retour aux objectifs non maîtrisés » (Allal, 2007, p. 141), ce type de régulation est proche de la conception classique de l'évaluation formative. La régulation proactive, quant à elle, peut dépasser cette conception pour proposer de nouvelles activités d'enseignement / apprentissage qui tiennent compte des difficultés des élèves en anticipant les types d'aide, les consignes ou les ressources qui pourront être fournies aux élèves et en envisageant par exemple différents niveaux de résolution des tâches proposées. A contrario, la régulation interactive, s'insérant pleinement au cœur des activités d'enseignement / apprentissage et permettant à l'enseignant de jouer un rôle d'étayage en cours d'activité, est quant à elle nettement moins explicite dans les études citées. Allal (2007) la définit comme suit : « la régulation devient interactive lorsqu'elle résulte des interactions de l'élève avec l'enseignant, avec ses pairs, avec le matériel didactique pendant le déroulement de la situation d'enseignement / apprentissage, contribuant ainsi à l'élaboration des compétences et des connaissances en cours de construction » (p. 141). Les interactions entre l'enseignant et les élèves lors des exercices individuels ou des travaux de groupes constituent des occasions privilégiées de régulation interactive. Après avoir procédé à une analyse a priori de la tâche proposée et en suivant la démarche de résolution des élèves, l'enseignant peut repérer les difficultés dès qu'elles apparaissent et opérer ainsi différents « gestes de régulation » qui prennent la forme d'un étayage s'insérant dans le processus de raisonnement de l'élève (en les invitant à vérifier leur démarche, en leur proposant un indice, voire en leur donnant quelques informations complémentaires...). Ainsi, « plutôt que de considérer l'évaluation formative comme un événement spécifique qui se présente sous la forme d'un test papier / crayon ayant lieu après chaque activité d'enseignement / apprentissage, la perspective élargie prône l'intégration de l'évaluation formative dans chaque activité d'enseignement / apprentissage » (Allal & Mottier Lopez, 2005, p. 268).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

En s'intéressant aux différentes visées de l'évaluation formative, la présente étude cherche à apporter quelques éléments de réponse aux questions suivantes :

1. Comment les futurs enseignants du secondaire traduisent-ils leur compréhension de l'importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes ?
2. Quelles sont les difficultés perçues relatives à la mise en œuvre de l'évaluation formative ?
3. Y-a-t-il un lien entre la vision de l'évaluation formative (conception classique *versus* conception élargie) et les difficultés perçues relatives à la mise en œuvre de l'évaluation formative ?
4. Peut-on dégager des « profils » en fonction des sections fréquentées par les futurs enseignants du secondaire (section scientifique *versus* section littéraire) ?

2. Méthodologie

Il a été demandé aux futurs enseignants inscrits à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (ou dans un master à finalité didactique) à l'université de Liège¹ (N = 205) de rédiger un texte de quelques lignes faisant état de leur compréhension de l'importance de l'évaluation dans la vie de la classe. Plus précisément, ils ont été invités à expliquer pourquoi il est considéré que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement / apprentissage. Le texte demandé est inscrit dans le cadre d'un travail réflexif final (fin d'année académique 2012-2013) lié à un cours de pédagogie générale dans lequel l'évaluation est un des chapitres travaillé.

La désirabilité sociale joue de plein fouet puisque les futurs enseignants doivent convaincre de leur compréhension de la fonction formative de l'évaluation, même si le terme n'est pas employé dans la question. De façon plus précise, l'objectif est aussi de chercher à cerner s'ils ont perçu l'extension de la conception classique de l'évaluation formative (« contrôle papier / crayon » suivi d'activités de remédiation) vers une conception élargie de l'évaluation formative envisageant les possibilités de régulations interactives dans les activités quotidiennes de la classe.

L'analyse porte sur un échantillon représentant chacune des 18 disciplines inscrites à ce cours de pédagogie générale : agronomie, biologie, chimie, éducation physique, histoire, histoire de l'art et archéologie, information et communication, langues classiques, langues modernes, langues romanes, mathématiques, philosophie, physique, psychologie et sciences de l'éducation, sciences de la santé, sciences économiques, sciences sociales ainsi que la section d'arts plastiques, visuels et de l'espace. Dans les sections fréquentées par un nombre suffisant d'étudiants, quatre « copies » ont été tirées au sort. Dans les sections fréquentées par moins de cinq étudiants, toutes les « copies » ont été analysées. Au final, l'échantillon analysé comporte 66 copies d'étudiants².

¹ En Belgique francophone, le titre requis pour enseigner dans le secondaire supérieur (grades 10-12) est l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ou le master à finalité didactique. Dans les deux cas, il s'agit de la même formation pédagogique et didactique préparant à l'enseignement. Cette formation est constituée de 15 ECTS de cours généraux et de 15 ECTS de stages et de cours spécifiques à la didactique de la discipline qui sera enseignée. Si l'agrégation se réalise après l'obtention d'un titre universitaire dans une discipline cible, le master à finalité didactique peut soit se réaliser conjointement à la formation initiale (dans le cadre du master) ou postérieurement à celle-ci (dans le cadre d'un master complémentaire). Selon le parcours des étudiants et les disciplines concernées, la formation (qui comporte donc un total 30 crédits au total) se réalise sur une ou deux années académiques. Le texte analysé dans notre étude a été proposé dans le cadre d'un cours général de la formation. La fin d'année académique correspond pour certains (par exemple, dans les facultés de sciences où les 30 crédits de la formation sont situés en master 2), mais pas pour tous (par exemple, en faculté de philosophie et lettres où les 30 crédits sont répartis sur les deux années de master), à la fin de la formation pédagogique et didactique délivrée à l'université.

² Quatre copies ont donc été analysées dans chaque discipline sauf en agronomie où il n'y avait qu'un seul étudiant inscrit cette année académique, en sciences de la santé où seuls 2 étudiants fréquentaient cette discipline et en physique où ils n'étaient que 3. La 19^e discipline organisée à l'Université de Liège (l'agrégation ou le master à finalité didactique en sciences géographiques) n'est pas représentée dans l'analyse puisque aucun étudiant n'y était inscrit durant l'année scolaire considérée.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Une analyse du contenu des textes produits a été réalisée en tentant de mettre en évidence la façon dont les futurs enseignants comprennent que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement / apprentissage, de vérifier s'ils évoquent explicitement la fonction formative de l'évaluation et de cerner comment ils expliquent cette fonction. Plus précisément, les réponses des étudiants ont été catégorisées en différenciant les visées attribuées à la fonction formative de l'évaluation formative : diagnostic, régulation des enseignements et remédiations. Une catégorie de codage se centre explicitement sur les signes qui témoignent du dépassement de l'idée d'un bilan au terme d'un processus pour envisager les régulations interactives dans les activités quotidiennes des classes.

Dans un second volet, il a également été demandé aux étudiants de témoigner de leur compréhension des difficultés inhérentes à l'évaluation. Ainsi, les causes qu'ils évoquent pour expliquer la difficulté ou l'absence de recours à l'évaluation formative ont également été relevées et classifiées. Une des hypothèses sous-jacente est qu'une conception classique de l'évaluation formative sera davantage liée à la perception de difficultés de mise en œuvre dans les classes de l'enseignement secondaire qu'une conception élargie.

Les propos écrits par les étudiants ont été codés dans diverses catégories par deux codeurs de manière indépendante. Les divergences de codage ont fait l'objet d'un arbitrage par débat contradictoire. Les catégories de codage (dont certaines viennent d'être nommées) sont reprises dans la partie suivante.

3. Résultats

Dans un premier temps, nous décrivons la façon dont les étudiants comprennent l'importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes, et plus spécifiquement s'ils ont une conception plutôt classique ou plutôt élargie de l'évaluation formative. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux difficultés que les étudiants perçoivent quant à la mise en œuvre des évaluations. Dans un troisième temps, il s'agira de croiser ces deux axes d'analyse afin d'établir ou non l'existence d'un lien entre conception de l'évaluation formative et difficultés perçues. Enfin, nous chercherons à dégager des profils d'étudiants en fonction de la section qu'ils fréquentent (section scientifique *versus* section littéraire).

3.1. Fréquence des différentes catégories relatives à la conception de l'évaluation

L'analyse des 66 textes montre que, excepté un étudiant, tous font référence à la **fonction formative** de l'évaluation : la formule générale « importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes » a donc été très majoritairement entendue en ce sens. Notons toutefois que 45 étudiants (68 %) complètent leurs propos en mentionnant également la **fonction sommative** de l'évaluation qui, il est vrai, joue elle aussi un rôle important dans le quotidien des classes du secondaire. Les étudiants se réfèrent à cette fonction en utilisant des expressions telles que « sommatif », « certificatif », « bilan »... ou en mentionnant qu'« il faut mettre des points » ou encore que ce type d'évaluation « est communiquée aux parents de l'élève via le bulletin ». Enfin, 11 étudiants (17 %) émettent l'idée que l'évaluation formative prépare à l'évaluation sommative.

Au niveau de la **fonction formative**, 56 étudiants (85 %) évoquent les fonctions de diagnostic et de régulation (sans nécessairement employer ces termes, nous y reviendrons), 8 (12 %) ne mentionnent que la fonction de diagnostic tandis qu'un étudiant (1,5 %) n'envisage que la fonction de régulation. Les étudiants qui emploient le mot « formatif » sont au nombre de 53 (80 %).

La **visée diagnostique** de l'évaluation formative est mentionnée par la quasi-totalité des étudiants (N=64 - 97 %), mais seuls 15 d'entre eux (23 %) emploient le terme « diagnostic ». Lorsqu'ils en parlent sans la nommer, ils disent que l'évaluation sert à repérer les difficultés et / ou les progrès des élèves, à cerner les forces (les acquis) et les faiblesses de chacun, à voir concrètement où les

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

élèves se situent par rapport aux objectifs fixés ou encore à s'assurer que chacun comprend et intègre ce qui lui est enseigné, comme en témoignent les deux extraits suivants.

« *Grâce aux évaluations formatives le professeur est capable de voir si son cours a été compris par tout le monde, quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves (...)* » (étudiant en langues classiques)

« *Pour moi évaluer, c'est vérifier que la matière a été bien acquise par les élèves (...)* C'est un passage obligé pour se rendre compte d'où en sont les élèves (...)

» (étudiant en information et communication)

La **visée de régulation** est quant à elle mentionnée par 86 % des étudiants (N = 57) : 18 d'entre eux (27 %) emploient le terme « remédiation » (ou « remédier »), 9 (14 %) emploient « régulation » (ou « réguler ») et 15 (23 %) utilisent ces deux termes (les autres n'en utilisant aucun des deux).

Afin de voir si les étudiants ont perçu l'extension de la conception classique de l'évaluation formative (remédiation) vers une conception élargie de l'évaluation formative (régulation et, en particulier, régulation interactive), nous avons distingué les trois concepts.

La notion de **remédiation** est évoquée par 51 % des étudiants (N = 34) : 16 étudiants (24 %) emploient le terme sans réellement le développer ; 17 étudiants (26 %) emploient le terme et développent l'idée de s'appuyer sur les difficultés des élèves pour envisager des activités complémentaires ou pour revenir sur la matière non-maîtrisée par certains et un étudiant développe l'idée de remédiation sans employer le terme. Les extraits ci-dessous illustrent les différents types de réponses observées.

« *Cela permettra de cerner les erreurs des élèves et de pouvoir ainsi y remédier de la manière la plus adéquate possible.* » (étudiant en éducation physique)

« *Il pourrait être utile aussi de développer des activités de remédiation adaptées pour pallier aux difficultés des élèves.* » (étudiant en histoire de l'art)

« (...) *en mettant en place de nouvelles situations d'enseignement permettant une différenciation comme des remédiations pour les élèves en difficulté ou des exercices différents pour les élèves qui ont plus de facilités.* » (étudiant en chimie)

« (...) *des réajustements appropriés pour répondre au mieux aux besoins (...)* Retravailler directement les notions non maîtrisées est d'ailleurs une activité essentielle dans la mesure où ces notions sont souvent des prérequis importants pour les leçons suivantes. » (étudiante en langues classiques)

Enfin, il est encore à souligner que 30 des 34 étudiants qui ont évoqué l'idée de « **remédiation** » font également référence à la fonction de **régulation** de l'enseignement.

Cette notion de **régulation** est d'ailleurs nettement plus largement évoquée que celle de remédiation puisqu'on la retrouve dans les propos de 80 % des étudiants (N = 53). Les étudiants sont au nombre de 14 (21 %) à employer le terme sans réellement le développer, au nombre de 10 (15 %) à employer le terme et à le développer, et au nombre de 29 (44 %) à, sans utiliser le mot « régulation », évoquer l'idée d'adaptation (ou d'ajustement) de l'enseignement, ou encore d'aide pour réfléchir à leur pratique d'enseignement, comme en attestent les témoignages ci-après.

« (...) *permettra au professeur de prévoir des exercices mieux adaptés pour ses élèves.* » (étudiant en éducation physique)

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

« L'enseignant peut également mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées au processus d'apprentissage des élèves. Il est donc sans cesse en réadaptation par rapport aux besoins des apprenants (...) » (étudiant en sciences sociales)

« L'évaluation peut permettre au professeur de s'améliorer, de se remettre en question, de retravailler sa méthodologie pour que le(s) message(s) passe(nt) mieux auprès des élèves. » (étudiant en chimie)

Finalement, alors que 30 étudiants (45 %) évoquent conjointement les idées de « remédiation » et de « régulation », ils ne sont que 6 (9 %) à se montrer explicites quant à la distinction des termes

« (...) deux principaux buts de l'évaluation : remédier aux lacunes des élèves et permettre à l'enseignant de jeter un regard critique sur son cours afin de l'améliorer ou de le réadapter / réajuster. » (étudiant en langues modernes)

En ce qui concerne les possibilités de **régulations interactives** dans les activités quotidiennes de la classe, seuls 11 étudiants (17 %) y font référence et seuls 4 étudiants (6 %) emploient le terme « régulation interactive », comme le montrent les propos suivants.

« Les exercices réalisés individuellement sont une forme d'évaluation formative qui permet une régulation immédiate et interactive. » (étudiant en mathématiques)

« Les interactions (...) lors d'une activité d'enseignement / apprentissage, peuvent amener à une régulation interactive si le professeur a réalisé une analyse a priori de la tâche proposée. » (étudiant en langues)

« (...) afin de faire surgir les difficultés éprouvées par les élèves au cours des activités proposés. En effet, en confrontant les élèves face à des situations (...) il est possible (...) de proposer une régulation efficace (...) » (étudiant en philosophie)

3.2. Fréquence des différentes catégories relatives aux difficultés perçues dans la mise en œuvre des évaluations

Lors de la rédaction du travail réflexif final, nous avons également interrogé les étudiants quant à leur compréhension des difficultés liées à la mise en œuvre des évaluations. Le tableau 1 présente les types de difficultés relevées dans les écrits des étudiants échantillonnés ainsi que les fréquences (et les pourcentages) correspondants.

Types de difficultés	Fréquence (et pourcentage) (n = 66)
Manque de temps	14 (21 %)
Manque de motivation des élèves liée à la non-cotation	7 (11 %)
Analyse des erreurs	10 (15 %)
Mise en œuvre des régulations	0 (0 %)
Construction des évaluations en général	59 (89 %)
Construction des évaluations formatives	2 (3 %)
Biais liés aux évaluations en général	44 (67 %)

Tableau 1 : Fréquence (et pourcentage) d'étudiants selon les difficultés perçues

Les difficultés perçues sont de nature diverse. Celles qui sont le plus souvent mentionnées par les étudiants se rapportent à la construction des évaluations (89 %) et aux biais de correction (67 %). Ces difficultés sont d'ordre général : elles ne sont pas spécifiquement liées à la mise en place des évaluations formatives. De la même façon, les étudiants n'associent pas forcément le manque de temps aux évaluations formatives.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Au sujet des difficultés relatives à la construction d'une évaluation, les étudiants relèvent la clarté des questions, l'adéquation avec les objectifs visés et ce qui a été réellement enseigné. Pour ce qui touche aux difficultés de correction, elles sont particulièrement liées au fait d'envisager de pratiquer l'évaluation de manière juste et efficace. Le propos ci-après rend bien compte de ces deux types de difficultés.

« *Le plus difficile dans la construction d'une évaluation est de formuler les questions d'une façon claire et simple pour qu'elles soient compréhensibles pour les élèves et de trouver des critères objectifs qui permettent de donner une cote juste à chaque élève.* » (étudiant en sciences économiques)

Pour terminer, il paraît étonnant de constater que les étudiants sont nettement moins nombreux (15 %) à évoquer des difficultés à analyser les erreurs et qu'aucun d'entre eux ne fait mention de difficultés à mettre en œuvre des régulations.

3.3. Lien entre conception de l'évaluation et difficultés perçues

Nous avons ensuite analysé les difficultés perçues afin de voir si une conception classique de l'évaluation formative était davantage liée à la perception de difficultés de sa mise en œuvre qu'une conception élargie. Les étudiants faisant référence aux régulations interactives étant fort peu nombreux, nous avons choisi de grouper, dans cette conception élargie, les étudiants qui développent l'idée de régulation (comme adaptation ou ajustement de l'enseignement et / ou aide pour réfléchir à leur pratique d'enseignement) et ce, qu'ils emploient ou non le terme « régulation ». Le tableau 2 reprend donc la répartition des types de difficultés perçues selon que les étudiants aient explicité ou non la notion de régulation.

Types de difficultés	Etudiants explicitant l'idée de régulation (n = 39)	Etudiants ne développant pas l'idée de régulation (n = 27)
Manque de temps	10 (26 %)	4 (15 %)
Manque de motivation des élèves liée à la non-cotation	3 (8 %)	4 (15 %)
Analyse des erreurs	5 (13 %)	5 (19 %)
Mise en œuvre des régulations	–	–
Construction des évaluations en général	36 (92 %)	23 (85 %)
Construction des évaluations formatives	2 (5 %)	0 (0 %)
Biais liés aux évaluations en général	25 (64 %)	19 (70 %)

Tableau 2 : Fréquence (et pourcentage) d'étudiants selon leur conception de l'évaluation et les difficultés perçues

Hormis les difficultés liées au manque de temps (différence de 11 %), peu de disparités semblent se marquer entre ces deux catégories : les différences sont de l'ordre de 5 à 7 %. Les données que nous avons recueillies ne permettent donc pas de conclure à un quelconque lien entre la conception de l'évaluation formative (classique ou élargie) et les difficultés perçues par les étudiants.

3.4. Fréquence des différentes catégories relatives à la conception de l'évaluation et aux difficultés perçues selon la section fréquentée

Nous nous sommes finalement centrés, d'une part, sur la conception de l'évaluation formative et ses fonctions de diagnostic, de remédiation et de régulation et, d'autre part, sur les deux types de difficultés le plus fréquemment citées, à savoir la construction et les biais de correction liés aux évaluations en général. Afin de voir si ces variables étaient plus ou moins prégnantes en fonction

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

de la section fréquentée par les étudiants, nous les avons répartis en deux groupes selon qu'ils appartenaient à une section scientifique ou littéraire³. Le tableau 3 propose ces résultats.

	Section scientifique (n = 22)	Section littéraire (n = 28)
Conception de l'évaluation		
Evaluation formative	21 (96 %)	28 (100 %)
Fonction de diagnostic	21 (96 %)	28 (100 %)
Fonction de remédiation	12 (55 %)	16 (57 %)
Fonction de régulation	19 (86 %)	23 (82 %)
Types de difficultés		
Construction des évaluations en général	18 (82 %)	27 (96 %)
Biais liés aux évaluations en général	13 (59 %)	20 (71 %)

Tableau 3 : Fréquence (et pourcentage) d'étudiants selon leur conception de l'évaluation, les difficultés perçues et la section fréquentée

La différence la plus marquée se situe au niveau des difficultés perçues : la construction des évaluations (différence de 14 %) et la correction (différence de 12 %). Les littéraires perçoivent plus de difficultés que les scientifiques, même si ces derniers restent relativement nombreux (respectivement 82 et 59 %) à évoquer ce type d'obstacles. Cette différence pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les évaluations, comme la correction d'une dissertation en français, sont en général considérées comme étant plus subjectives que celles portant sur la résolution d'exercices de mathématiques par exemple, qui paraissent *a priori* plus objectives.

Par ailleurs, au niveau de la conception de l'évaluation formative, peu de disparités semblent se marquer entre ces deux catégories : les différences sont de l'ordre de 2 à 4 %. Les profils de réponses des étudiants n'ont pas l'air de se différencier de façon marquée selon la section fréquentée.

4. Conclusion et discussion

L'objectif principal de cette contribution était d'aborder l'étude des conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative sous un angle un peu original, en choisissant de rencontrer de plein fouet la question de la désirabilité sociale. Concrètement, nous avons demandé à de futurs enseignants de rédiger un bref texte témoignant de la manière dont ils comprennent l'importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes. Si cette manière de procéder a permis d'apporter quelques éléments informatifs relatifs à leurs conceptions de l'évaluation, les résultats doivent être considérés à titre purement illustratif de l'analyse réalisée, en gardant à l'esprit le contexte particulier de leur recueil. Au final, notre contribution soulève sans doute davantage de questionnements qu'elle n'apporte de réelles réponses... et c'était bien là que se situait l'objectif de notre communication à l'Admée. Finalement, une question importante, en tant que formateur d'enseignants, est de s'interroger sur la façon dont les futurs enseignants comprennent certaines idées importantes que la formation vise à leur « transmettre ». En ce sens, les données récoltées apportent quelques éléments qu'il nous semble intéressant de synthétiser ici.

³ La section scientifique regroupe les étudiants de la faculté de sciences et de la faculté de médecine : agronomie, biologie, chimie, mathématiques, physique, sciences de la motricité et sciences de la santé. Il n'y avait pas d'étudiants inscrits en géographie cette année en master à finalité didactique ou à l'agrégation. La section littéraire regroupe toutes les sections de la faculté de philosophie et lettres : histoire, histoire de l'art et archéologie, information et communication, langues classiques, langues modernes, langues romanes et philosophie. Les étudiants issus des autres disciplines (psychologie et sciences de l'éducation, sciences sociales, sciences économiques et arts plastiques, visuels et de l'espace) n'ont pas été retenus dans l'analyse.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

L'analyse descriptive a montré que, excepté un étudiant, tous font référence à la fonction formative de l'évaluation : 97 % mentionnent la visée diagnostique de l'évaluation et 86 % celle de régulation. Ayant distingué la remédiation de la régulation (la première considérée isolément relevant davantage de la conception classique de l'évaluation formative), nous avons constaté que, si 51 % des étudiants émettent l'idée de remédiation et 80 % celle de régulation, seuls 9 % d'entre eux sont explicites quant à la distinction des termes « remédiation » et « régulation ».

Le but de cette étude visait aussi à cerner si les étudiants avaient perçu l'extension de la conception classique de l'évaluation formative vers une conception élargie de l'évaluation formative envisageant cette fois les possibilités de régulations interactives dans les activités quotidiennes de la classe : les étudiants ne sont que 17 % à évoquer la notion de régulation interactive. Lors d'échanges informels avec quelques étudiants dont les textes ont été analysés, les étudiants rapportent qu'ils n'ont (quasi) pas eu l'occasion de pratiquer l'évaluation (qu'elle soit formative ou sommative) durant leur(s) stage(s). Ces étudiants n'ont donc apparemment pas saisi l'opportunité d'intégrer au quotidien l'évaluation formative dans les activités d'enseignement / apprentissage lors des exercices individuels ou des travaux en groupe par exemple. On peut penser qu'ils s'en tiennent à une vision classique et que leurs propos traduisent essentiellement l'idée qu'ils n'ont pas eu l'occasion de réaliser un « test classique » au terme d'une séquence d'enseignement ou d'une étape de celle-ci.

Concernant les difficultés relatives à la mise en œuvre de l'évaluation, les étudiants les perçoivent essentiellement au niveau de sa conception et de sa correction. Ces résultats sont convergents dans une certaine mesure avec ceux obtenus par Soussi *et al.* (2006). Toutefois, ces difficultés sont mentionnées pour les évaluations en général sans qu'une distinction ne soit établie entre évaluation sommative et évaluation formative. Si elles sont plus fréquemment relevées par les étudiants fréquentant une section littéraire que par ceux provenant d'une section scientifique, il est intéressant de noter que ces difficultés sont anticipées par une large majorité d'étudiants, toutes sections confondues. Peut-être peut-on y voir un impact de l'APC (approche par compétences) requérant de proposer des situations plus ouvertes, sans doute plus complexes à construire et laissant plus de place à la subjectivité, même dans les sections scientifiques où les évaluations sont généralement considérées comme plus objectives que pour une dissertation dans un cours de langue par exemple. Peut-être peut-on aussi « simplement » y voir une prise de conscience de la complexité de ce processus de recueil et d'analyse des données, ce qui est déjà un élément important en soi pour former des professionnels réfléchis ou réflexifs ? Il serait intéressant d'approfondir ces questions auxquelles l'analyse des écrits ne permet pas de répondre.

Par ailleurs, il est surprenant que les étudiants ne formulent pas de difficultés quant à l'absence de motivation des élèves face à l'évaluation lorsque que cette dernière n'est pas cotée par exemple, ni au temps que la pratique d'une évaluation formative « classique » nécessite. Pourtant, ce sont souvent ces difficultés que les enseignants objectent à la mise en place des évaluations formatives. Finalement, il est aussi étonnant de constater que peu d'étudiants avancent des difficultés à analyser les erreurs et qu'aucun d'entre eux n'exprime de difficultés à mettre en œuvre des régulations. Les futurs enseignants sont peut-être peu conscients de ce type de difficultés car, comme indiqué précédemment, ils n'ont pas eu ou n'ont pas saisi l'opportunité de pratiquer l'évaluation formative lors de leurs stages. Quelle que soit la raison, cette absence d'anticipation est un peu inquiétante quand on sait qu'il s'agit là de difficultés très souvent évoquées par les enseignants en fonction (De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans & Marechal, 2010).

Pour ce qui est d'un lien entre la conception de l'évaluation formative (classique ou élargie) et les difficultés perçues par les étudiants relatives à sa mise en place, nous n'avons pas été mesure de confirmer l'hypothèse suivante : une conception classique de l'évaluation formative est davantage liée à la perception de difficultés de sa mise en œuvre dans les classes de l'enseignement secondaire qu'une conception élargie. Non seulement les données recueillies n'étaient sans doute pas assez explicites en ce sens (par exemple, les difficultés ciblées restant trop générales) mais

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

L'analyse dichotomique que nous avons privilégiée (étudiants explicitant l'idée de régulation *versus* étudiants ne l'explicitant pas) n'était sans doute pas non plus suffisamment sensible pour distinguer les conceptions classiques *versus* élargie de l'évaluation formative. Peut-être aussi cette distinction n'a-t-elle plus beaucoup de sens aux yeux de jeunes (futurs) enseignants qui ont d'emblée entendu parler des deux notions dans leur formation. C'est évidemment à creuser...

Si cette étude a permis de cerner globalement la compréhension des futurs enseignants au sujet de l'importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes, elle se limite évidemment à un petit nombre d'étudiants et au type de données analysées. En effet, si nous n'avons pas utilisé d'échelles de type Likert, comme dans les études de Issaieva et ses collègues (2010, 2011), la désirabilité sociale joue encore plus clairement puisque les futurs enseignants doivent convaincre de leur compréhension de la fonction formative de l'évaluation dans les activités quotidiennes de la classe. Au final, c'est plutôt la compréhension de l'évaluation des futurs enseignants qui est appréhendée dans notre étude que leurs conceptions de l'évaluation. D'ailleurs, en analysant le contenu des textes produits dans le cadre d'un travail réflexif final, rien ne dit que les futurs enseignants mettront cette pratique en œuvre dans leurs classes. Par conséquent, il paraît nécessaire de poursuivre l'étude en combinant recherche quantitative (questionnaire) et recherche qualitative (entretien et observation) afin de mieux cerner le mode de raisonnement des futurs enseignants, l'enjeu étant également de voir comment les croyances influencent leurs pratiques, celles-ci influençant à leur tour l'apprentissage des élèves. A cette fin, interroger à nouveau les étudiants après quelques années d'enseignement pourrait aussi s'avérer pertinent.

5. Références et bibliographie

- Allal, L. (2007). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (139-149). Paris : Presses Universitaire de France.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Ed.), *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (265-290). Paris : Edition OCDE.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J-B., Renson, J-M., Beckers, J., Leemans, M. & Marechal, C. (2010). Les difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, e294, 137-148.
- Issaieva, I. & Crahay, M. (2010). Conception de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et études de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 33(1), 31-62.
- Issaieva, I., Pini, G. & Crahay, M. (2011). Positionnement des enseignants et des élèves face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. & Viry, G. (2006). Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général). Rapport du service de la recherche en éducation, Université de Genève. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://edudoc.ch/record/3603/>> (consulté en mars 2012).