

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

L'évaluation en histoire et géographie

Analyse des pratiques enseignantes

Auteur	Gex Corentin
Directeur	Minder Patrick
Date	19.08.2024

Introduction

L'évaluation scolaire trouve ses origines au XVII^e siècle avec l'émergence des collèges, notamment sous l'influence des Jésuites. Ceux-ci introduisent l'évaluation comme un outil de contrôle destiné à christianiser le monde. Au XIX^e siècle, l'instauration de la scolarité obligatoire rend l'évaluation indissociable de l'enseignement. Néanmoins, cette pratique reste profondément ancrée dans la tradition jésuite, où évaluer équivaut à hiérarchiser et stigmatiser, l'école distinguant les « élites », les « sujets moyens » et les « cancre » en fonction des résultats obtenus par les élèves (Cardinet, 1991 ; De Peretti et al., 1998). Le XX^e siècle, marqué par des révolutions sociales majeures, voit un changement dans les objectifs de l'évaluation, qui ne se limite plus à la certification ou à la sélection, mais se tourne vers l'accompagnement des processus d'apprentissage (Lopez & Laveault, 2014, p. 7). L'émergence de la docimologie dans les années 1930-1940 expose les dysfonctionnements des systèmes de notation, ouvrant la voie à une réflexion approfondie sur l'évaluation scolaire (Cardinet, 1991). Les travaux de Bloom (1956), Hastings et Madaus (1971) marquent un tournant décisif en positionnant l'évaluation comme un outil au service de l'apprentissage.

Les années 1990 en Suisse sont caractérisées par de nombreuses réformes influencées par la pédagogie de la maîtrise, qui met l'accent sur des objectifs d'apprentissage clairs et des critères d'évaluation précis. L'évaluation formative s'impose alors comme un pilier central de cette approche

pédagogique renouvelée. Au début des années 2000, un projet intercantonal vise à harmoniser le système scolaire romand dans le cadre du concordat HarmoS, qui n'entre toutefois en vigueur que le 1^{er} août 2009. Ce concordat instaure un plan d'études commun aux cantons romands, tout en laissant aux autorités cantonales la responsabilité de la politique évaluative (Mottier Lopez, 2014).

En 2022, le canton de Fribourg élabore un cadre général ainsi que des instructions à destination des enseignants et des directions d'établissement, intégrant l'approche par compétences dans la pratique évaluative. Cette approche s'inscrit dans le paradigme de « l'évaluation au service de la pédagogie de l'intégration » (De Ketele, 2019, p. 23), visant à promouvoir l'égalité des chances scolaires en réduisant les barrières socioculturelles (Beckers et al., 2010, p. 57). Cependant, l'approche par compétences fait l'objet de critiques, notamment en ce qui concerne la pluralité sémantique du terme « compétence ». Jacques Tardif (2006) et Guy Le Boterf (2002) suggèrent que le paradigme actuel de l'approche par compétence pourrait être davantage considéré comme une approche par objectifs opérationnalisés afin de faciliter sa mise en pratique. La maîtrise de la taxonomie de Bloom (1956), révisée par Anderson et Krathwohl (2001), devient alors essentielle pour classer les objectifs dans le contexte actuel des pratiques évaluatives en histoire et géographie.

L'évaluation constitue un enjeu central dans les systèmes scolaires à travers le monde. Son évolution au fil de l'histoire reflète l'adaptation aux enjeux sociaux, politiques et économiques contemporains. Les réformes actuelles incitent à une réflexion approfondie sur la pratique évaluative des enseignants, en particulier dans les disciplines de l'histoire et de la géographie, qui n'échappent pas à ces bouleversements constants. Dans le contexte fribourgeois, de nouvelles directives cantonales ont été émises à l'intention des professionnels de l'éducation concernant la pratique évaluative. Ces nouvelles exigences forment le point de départ de notre recherche, qui s'interroge sur la cohérence entre les intentions, les déclarations et les actions des enseignants en matière d'évaluation.

Méthode

Notre recherche se concentre sur la pratique évaluative en histoire et géographie dans le cadre des récentes réformes éducatives et des nouvelles directives cantonales à Fribourg. Elle vise à mesurer le décalage éventuel entre théorie et pratique évaluative chez les enseignants.

Afin de comprendre ces pratiques évaluatives, nous avons d'abord tenté de recueillir des exemples d'évaluations directement auprès des élèves, dans le but d'éviter les biais potentiels associés à une collecte de données exclusivement auprès des enseignants. Cependant, cette démarche s'est avérée complexe en raison des réticences manifestées à partager ces évaluations, soulignant ainsi la sensibilité du sujet. En conséquence, nous avons adopté une méthode de collecte alternative, dite « clandestine », consistant à obtenir les évaluations de manière non conventionnelle. Bien que cette méthode puisse soulever des questions éthiques, elle a permis de contourner les obstacles rencontrés.

Un questionnaire a été envoyé à 28 enseignants afin de recueillir des informations sur leurs pratiques évaluatives. Élaboré à l'aide de la plateforme Survey.unifr.ch, ce questionnaire est structuré en quatre sections distinctes :

1. **Fiche d'identité** : Cette section décrit le profil des enseignants, leur expérience ainsi que le temps qu'ils consacrent à l'évaluation.

2. **Conception de l'évaluation** : Elle évalue la cohérence entre les principes théoriques et la mise en pratique de l'évaluation, ainsi que la perception des différents niveaux taxonomiques par les enseignants.
3. **Identification des niveaux taxonomiques** : Cette partie analyse les niveaux taxonomiques des items d'évaluation utilisés par les enseignants et les justifications qu'ils fournissent à cet égard.
4. **Biais de correction** : Inspirée des travaux de Meryem El Youssifi et al. (2022), cette section explore les biais potentiels dans la correction des évaluations.

Pour approfondir les résultats du questionnaire, des entretiens semi-directifs ont été menés avec trois enseignants. Ces entretiens permettent d'examiner de manière plus détaillée les pratiques évaluatives et de valider ou d'ajuster les hypothèses de recherche. La sélection des enseignants pour ces entretiens a été faite en tenant compte de la diversité des profils, ce qui a enrichi les perspectives recueillies et apporté des précisions supplémentaires sur leurs pratiques évaluatives.

Cette méthodologie offre une analyse approfondie des pratiques évaluatives des enseignants, permettant d'examiner la concordance entre les théories pédagogiques et leur application concrète en matière d'évaluation.

Résultats

Les résultats de notre recherche permettent de valider trois parmi les cinq hypothèses posées en amont de notre travail :

1. Nous supposons que les enseignants privilégieront les contenus ou compétences correspondant aux niveaux taxonomiques bas (connaissance et compréhension), ce qui se traduira par une prépondérance d'items évaluant ces niveaux dans leurs évaluations.

Cette hypothèse est confirmée par l'analyse des 156 items d'évaluation examinés. Les résultats montrent une prédominance significative des items appartenant aux niveaux taxonomiques bas par rapport aux niveaux plus élevés. Plus précisément, 51,92 % des items évalués relèvent du niveau de la connaissance, tandis que 39,74 % correspondent au niveau de la compréhension. Cette répartition indique une tendance marquée des évaluations à tester les connaissances factuelles plutôt qu'à évaluer la mobilisation de compétences plus complexes. Les enseignants d'histoire semblent conscients de cette tendance, alors que ceux de géographie perçoivent principalement leurs évaluations comme ciblant le niveau taxonomique de l'analyse. Ce décalage entre les déclarations des enseignants et leurs pratiques réelles peut s'expliquer par une mauvaise compréhension des niveaux taxonomiques. En effet, dans la section de notre questionnaire dédiée à l'identification des niveaux taxonomiques, plus de 53 % des items ont été mal classifiés par les enseignants. En outre, lorsqu'une erreur d'identification se produit, les items ont tendance à être nettement surestimés par rapport à leur niveau taxonomique réel.

2. Nous présumons que les enseignants perçoivent les items évaluant des niveaux taxonomiques plus élevés comme plus difficiles pour les élèves, car ils exigent la mobilisation d'un ensemble de savoirs plus complexes.

Cette hypothèse est confirmée par les témoignages recueillis lors des entretiens semi-directifs. Deux des trois participants estiment que les items d'évaluation de niveaux taxonomiques bas présentent l'avantage de rassurer les élèves, une perception qui trouve un écho dans leur expérience en classe. Ce sentiment est également observé par les chercheurs dans le domaine de l'évaluation par compétences. Elles indiquent que cette approche requiert souvent la réalisation de tâches complexes nécessitant des niveaux taxonomiques élevés. De telles tâches représentent fréquemment une source considérable de difficulté pour certains élèves (Keherroubi & Rochex, 2004, dans Beckers et al., 2014, pp. 62-63). Évaluer les niveaux taxonomiques bas éviterait par conséquent de perdre certains élèves dans leurs apprentissages.

3. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants se conforment principalement aux directives et aux politiques éducatives dans la conception de leurs évaluations, mais adaptent ces directives en fonction de leurs expériences et de leur contexte de classe.

Cette hypothèse est confirmée par les déclarations des enseignants. Les résultats du questionnaire révèlent que treize des quinze enseignants interrogés affirment qu'ils veillent systématiquement à évaluer au moins deux niveaux taxonomiques différents dans chaque évaluation, conformément aux directives émises par le canton. Par ailleurs, les enseignants indiquent qu'ils appliquent, dans la mesure du possible, les directives institutionnelles relatives à la pratique évaluative, même lorsque cela complique leur travail. Un exemple de cette situation est l'instauration de la nouvelle page de garde, que sept des quinze enseignants perçoivent comme une contrainte supplémentaire à la pratique évaluative. Cette observation illustre comment les enseignants ajustent les directives en fonction des défis rencontrés dans leur contexte éducatif spécifique.

Deux hypothèses n'ont cependant pas pu être validées sur la base des résultats obtenus. La première hypothèse suggérait que les enseignants préféreraient certains types d'items d'évaluation, tels que les questions fermées ou les QCM, afin de faciliter la correction et l'application de la page de garde des évaluations. Les résultats de notre étude ne permettent pas de confirmer cette hypothèse de manière concluante. En ce qui concerne la pratique de la correction, les données révèlent que les enseignants se préoccupent principalement des questions d'objectivité de la correction. Pour minimiser les biais, ils mettent en place diverses stratégies, telles que corriger par paquet de questions, modifier l'ordre des copies lors de la correction, ou faire des pauses durant les phases de correction. Ces pratiques visent à réduire l'effet de contamination, l'effet de l'ordre des copies, et l'effet de fatigue.

La seconde hypothèse postulait que les enseignants plus jeunes seraient davantage familiarisés avec les notions théoriques relatives à la pratique évaluative. Toutefois, notre analyse ne révèle aucun lien significatif entre l'ancienneté dans l'enseignement et la maîtrise des niveaux taxonomiques, par exemple. Ainsi, cette hypothèse ne peut être validée sur la base des données quantitatives collectées à travers notre questionnaire, du moins en ce qui concerne la compréhension théorique des taxonomies.

Conclusion

Notre travail met en évidence les écarts entre les intentions, les pratiques réelles et les déclarations des enseignants d'histoire et de géographie en matière d'évaluation dans le canton de Fribourg. Autrement dit, elle identifie le décalage entre les aspects théoriques liés à la pratique évaluative, sa mise en œuvre concrète et la perception des enseignants de ce qu'ils mettent en place. En adoptant une approche mixte combinant données qualitatives et quantitatives, notre recherche a permis de valider plusieurs hypothèses et de révéler des tendances significatives.

Notre analyse confirme que les enseignants privilégient de manière prépondérante les contenus correspondant aux niveaux taxonomiques bas, tels que la connaissance et la compréhension, au détriment des niveaux plus élevés qui impliquent la mobilisation de compétences. Cette préférence semble être associée à une compréhension limitée et à une application complexe des niveaux taxonomiques, malgré une reconnaissance théorique de ces concepts. Il serait bénéfique de mettre en place des formations continues pour permettre aux enseignants de réactualiser leurs connaissances théoriques en matière d'évaluation scolaire, en particulier en ce qui concerne les changements de paradigme.

Bien que les enseignants déclarent se conformer aux directives cantonales et aux politiques éducatives, nous avons observé des adaptations en fonction des contextes de classe et des expériences personnelles de chaque participant. Les directives sont respectées, mais sont souvent perçues comme des contraintes supplémentaires, notamment en ce qui concerne l'instauration de la nouvelle page de garde des évaluations. Une révision ou un accompagnement amélioré dans la mise en œuvre de cette page de garde pourrait aider les enseignants à mieux comprendre son objectif. Il serait également pertinent de différencier les pratiques selon les disciplines. En histoire et en géographie, le corps enseignant semble réticent à adopter cette nouvelle page, la considérant comme dénuée de pertinence. Une clarification de l'approche de l'évaluation par compétences, en l'alignant sur les objectifs spécifiques, permettrait d'harmoniser les pratiques et d'éviter les variations dues aux différentes interprétations du terme « compétence ».

En outre, l'enquête révèle que les enseignants considèrent les items évaluant des niveaux taxonomiques plus élevés comme plus difficiles pour les élèves, ce qui influence leur pratique évaluative. Cette perception découle de la nécessité de posséder un socle de connaissances de base avant de pouvoir mobiliser des compétences complexes, une opinion largement partagée parmi les enseignants interrogés.

Nous n'avons toutefois pas pu confirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants plus jeunes seraient plus familiers avec les notions théoriques relatives à la pratique évaluative. Les résultats montrent que l'ancienneté dans l'enseignement n'est pas un indicateur significatif de la maîtrise des niveaux taxonomiques, suggérant ainsi un besoin de formation continue pour tous les enseignants, indépendamment de leur expérience.

Enfin, notre recherche présente des limites, notamment en termes d'échantillonnage et de représentativité. Le nombre réduit de participants et le contexte spécifique des établissements étudiés restreignent la généralisation de nos conclusions. De plus, des biais méthodologiques et interprétatifs pourraient avoir influencé les résultats.

Bibliographie

Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/histoire_evaluation_scolaire.pdf (consulté le 18 août 2024).

Beckers, J., & al, (2014). Chapitre 3. Les compétences à l'école : Controverses et défis actuels. In *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 57-70). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0057>

- De Ketele, J. (2019). Chapitre 1. À quoi bon évaluer ! Explorer les possibles.... Dans : Anne Jorro éd., *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 15-32). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01.0015>.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation*. Paris: Éditions d'organisation.
- Lopez, L. M., & Laveault, D. (2014). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>.
- Lopez, L. M (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*, 42(3), 85-101. <https://doi.org/10.7202/1027407ar>.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1999). Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 437-449. <https://doi.org/10.7202/022848ar>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Youssifi, M., Boumahdi, A., & Brahim, E. Y. (2022). Évaluation des effets des biais de la correction sur l'objectivité du jugement évaluatif en enseignement supérieur. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, 8, pp. 258-278. https://www.researchgate.net/publication/366973636_Evaluation_des_effets_des_biais_de_la_correction_sur_l'objectivite_du_jugement_evaluatif_en_enseignement_superieur. (Consulté le 18 août 2024)