

Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école

Marc Luisoni et Isabelle Monnard

HEP Fribourg, Unité de Recherche EVIDENS

Cette étude s'intéresse à l'influence de diverses prescriptions sur l'élaboration d'outils d'évaluation sommative et aux liens qui existent avec les conceptions de la justice de l'école. L'approche méthodologique choisie s'inscrit dans une perspective quantitative et utilise deux échelles de mesure qui permettent d'identifier des profils d'évaluatrice ou d'évaluateur en lien avec les prescriptions et les principes de justice. Des enseignant.e.s de l'ensemble de la scolarité obligatoire du canton de Fribourg en Suisse constituent les sujets de cette étude. Les résultats montrent des spécificités entre les différents degrés de l'école primaire et les degrés du secondaire obligatoire au niveau de l'influence de la prescription et des conceptions de la justice de l'école.

Introduction

L'évaluation des élèves est au cœur de l'activité professionnelle de l'enseignant.e pour lui permettre, suivant les fonctions qu'il ou elle mobilise, de réguler les apprentissages des élèves dans le cadre d'une évaluation formative (Allal, 2007) ou de faire un bilan au moyen d'une évaluation sommative. L'évaluation, en tant qu'acte situé (Mottier Lopez, 2009), convoque des référentiels multiples tour à tour formels ou informels.

Cette étude s'intéresse, sur la base de deux échelles et dans une perspective quantitative, aux prescriptions qui influencent l'élaboration d'évaluations sommatives ainsi qu'aux conceptions de la justice de l'école. L'existence de liens entre les dimensions de ces deux échelles est questionnée.

Des enseignant.e.s de l'ensemble de la scolarité obligatoire du canton de Fribourg en Suisse constituent les sujets de cette étude. De nombreux éléments sont analysés en lien avec les cultures particulières de l'évaluation qui existent dans les différents degrés de l'école primaire et les degrés du secondaire obligatoire.

En premier lieu, nous présentons le contexte de la scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg ainsi que quelques éléments de la formation à l'ensei-

nement. Nous évoquons ensuite les éléments conceptuels sur lesquels se base cette étude. La description de la méthode précède la présentation et la discussion des résultats obtenus.

Contextualisation

La scolarité obligatoire du canton de Fribourg s'organise, conformément au concordat Harnos (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007), en onze années de scolarité réparties sur trois cycles. Les deux premiers cycles de quatre ans (degrés 1H-4H et degrés 5H-8H), historiquement divisés en demi-cycles de deux ans (1H-2H, 3H-4H, 5H-6H, 7H-8H), correspondent à la scolarité primaire où les enseignant-e-s œuvrent en tant que généralistes. Ces professionnel-le-s ont été formé-e-s à l'École Normale (jusqu'en 2003) puis en Haute École pédagogique (HEP). Les trois dernières années de la scolarité obligatoire (degrés 9H-11H) constituent le cycle d'orientation (CO) qui s'organise autour de trois types de classes basés sur le niveau scolaire des élèves. Dans ces écoles, les enseignant-e-s sont des spécialistes disciplinaires formé-e-s à l'université qui enseignent généralement une à trois disciplines.

Les apprentissages des élèves des trois cycles de la formation obligatoire sont articulés autour d'un curriculum commun établi par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Le Plan d'études romand (PER)(CIIP, 2010) définit, dans une perspective de compétences, l'ensemble des objectifs de la scolarité obligatoire. Ce cadre des apprentissages n'a pas été conçu dans une perspective évaluative et il laisse, de manière générale, une grande latitude d'action aux institutions cantonales et aux professionnel-le-s quant à l'évaluation des apprentissages.

La formation des enseignant-e-s à l'évaluation des apprentissages dépend fortement du cycle dans lequel ils et elles enseignent et de la période à laquelle elle s'est déroulée. En effet, la formation initiale est dispensée au sein de plusieurs institutions non coordonnées entre elles qui ont vu leurs curriculums de formation fortement évoluer durant les vingt dernières années. Ainsi, actuellement, les futur-e-s enseignant-e-s du primaire ont une formation à l'évaluation comptant pour 3 crédits ECTS (Haute école pédagogique-Fribourg, 2019) alors que les enseignant-e-s du CO ont 1 crédit ECTS consacré à cette thématique (Université de Fribourg, 2018).

Éléments conceptuels

Notre étude s'appuie sur des outils construits dans le cadre de travaux antérieurs (Luisoni & Monnard, 2015, 2018). Nous reprenons, de façon très synthétique et en renvoyant le lectorat aux références citées, quelques éléments conceptuels sur la notion de prescription et de justice.

Prescription

Les pratiques d'évaluation sommative n'obéissent pas à un cadre prescrit unique, mais demandent une prise en compte de nombreux éléments qui les influencent. En suivant les travaux de Daniellou (2002), l'ensemble de ces éléments peut être réuni sous le concept de prescription qui dépasse ainsi un sens strict renvoyant la prescription à un idéal taylorien de prédiction et de contrôle de l'activité régis par une hiérarchie.

La définition du concept de prescription, à laquelle nous nous référerons, dépasse la seule injonction émise par une autorité (Daniellou, 2002) qui est souvent assimilée à une forme de procédure décrivant l'essentiel de la tâche (Montmollin, 1997) pour s'inscrire dans une perspective plus large. Les travaux de Six (1999) font également référence à des prescriptions «remontantes» qui émanent de l'activité réelle des opérateurs. Ces prescriptions viennent du vivant (diversité et variabilité humaine), de la matière (résistance des matériaux, imprévus, aléas), du psychique (subjectivité) et du social (coordination et coopération, règles implicites de métier, débat de normes) (Caroly, 2010). De fait, elles ont un effet sur l'activité de l'opérateur, sans pour autant être formelles ou générées par la hiérarchie.

Compte tenu de ces éléments, notre définition prend en compte une approche multiple où la prescription est entendue comme l'ensemble des pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un pouvant conduire à une modification de son orientation.

L'élargissement de ce concept de prescription permet également d'y intégrer des éléments appartenant aux cadres de référence de la sociologie du travail. La production de règles communes est vue, par Caroly (2010), comme une des multiples stratégies des actrices et acteurs pour réguler le système dans une perspective collective. Il est également intéressant de noter que les règles, élaborées en collectif et intégrées par l'actrice ou l'acteur, participent intégralement à la construction du sens de sa propre action (Dubet, 1994).

Conception de la justice de l'école

Des travaux antérieurs qui interrogeaient de futur-e-s enseignant-e-s et des enseignant-e-s en exercice sur leurs conceptions de l'évaluation (Luisoni & Monnard, 2015) nous ont conduit-e-s à questionner la notion de justice de l'école. Les liens entre la conception de la justice de l'école et la prescription dans la définition que nous avons retenue nous paraissent une piste de questionnement intéressante.

Comme l'évaluation doit participer à l'orientation et à la sélection des élèves, elle est naturellement liée à la notion de justice de l'école. Les conceptions de ce qu'est une école juste influencent la manière de concevoir l'évaluation en général et ses différentes fonctions en particulier. La question de la justice de l'école et la notion d'égalité sont en lien avec les diverses politiques éducatives. Comme le rappellent Dupriez et Dumay (2008) la première égalité a été l'égalité d'accès

à l'école débattue au 20^e siècle. Au 20^e siècle, c'est le principe du traitement identique pour tou-te-s qui va conduire à l'élaboration de tronc communs d'enseignement. À la suite des travaux de la sociologie de la reproduction et l'apparition d'une conception compensatoire de la justice de l'école, les années quatre-vingt-dix vont voir apparaître la notion d'égalité de résultats dans les textes donnant l'orientation de l'école publique.

Il est intéressant d'observer que ces trois façons de concevoir l'égalité de l'école apparues dans des contextes historiques différents se sont sédimentées dans les conceptions actuelles de la justice de l'école. Duru-Bellat et Van Zanten (2002) proposent de considérer qu'une école est juste lorsqu'elle permet à chacun-e d'entrer dans une société, quelle que soit son origine culturelle ou sociale. Tou-te-s les élèves devraient se voir proposer un parcours scolaire qui leur offre les mêmes conditions. Cette vision de la justice peut se décliner en trois perspectives selon la manière dont les enseignant-e-s envisagent l'égalité à l'école. L'école est-elle juste lorsqu'elle offre aux élèves des chances de réussite selon leur mérite, lorsqu'elle traite tou-te-s les élèves de la même manière ou lorsqu'elle différencie pour permettre à chacun-e d'atteindre les objectifs?

Dans la première perspective, l'école doit garantir l'égalité des chances: les élèves réussissent en fonction du travail fourni et de leurs compétences. Le rôle de l'école est d'identifier et de valoriser les élèves en fonction de leur engagement et de leurs capacités. La conception d'une évaluation comme outil de sélection et d'orientation est renforcée par cette idée d'une justice de l'école méritocratique (Boraita & Issaieva, 2013).

Pour les enseignant-e-s qui considèrent que l'égalité de traitement est le principe essentiel de justice, le rôle de l'école est de donner à tou-te-s les élèves les mêmes conditions, le même temps et la même attention, quelles que soient leurs caractéristiques. Selon ce principe, le rôle de l'enseignant-e consiste à offrir à tou-te-s le même enseignement, ce qui implique une école sans différenciation.

Enfin, dans la troisième dimension, les enseignant-e-s estiment qu'ils et elles doivent avant tout chercher la réussite de tou-te-s les élèves en donnant à chacun-e ce dont il ou elle a besoin. Leurs actions visent l'égalité des acquis des élèves et la différenciation de leur enseignement permet de compenser les désavantages de certain-e-s élèves. C'est dans cette optique, où l'école n'hésite pas à offrir plus à certain-e-s élèves (Crahay Issaieva, & Marbaise, 2013), que l'on retrouve traditionnellement l'évaluation formative associée à différents types de régulations.

Problématique

L'évaluation des apprentissages des élèves fait partie intégrante de la pratique professionnelle des enseignant-e-s et elle leur demande de jouer des rôles parfois contradictoires (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994). En effet, les enseignant-e-s doivent à la fois «assurer la construction de connaissances et

l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale» (CIIP, 2010) tout en permettant à l'école d'assurer son rôle implicite de sélection sociale. En plus d'être confronté aux paradoxes inhérents à la double mission de l'école, l'enseignement peut être défini en tant que semi-profession (Bourdoncle, 1991) caractérisée, entre autres, par la présence conjointe d'une grande autonomie professionnelle et de normes institutionnelles importantes. En tenant compte de ces éléments, nous nous intéressons aux conceptions des enseignant-e-s arguant qu'elles ont un effet sur les pratiques en matière d'évaluation sommative puisque les conceptions guident les pratiques et permettent également de les justifier (Valence, 2010) en étant «an individual's representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior» (Harvey, 1986, cité dans Pajares, 1992, p. 313).

L'évaluation scolaire repose sur des mécanismes complexes et lie de nombreuses dimensions faisant appel à des référentiels multiples (Mottier Lopez & Allal, 2008; Mottier Lopez & Crahay, 2009). Au cœur de ces nombreuses tensions et afin d'exercer le jugement professionnel attendu par l'institution, l'enseignant-e se doit de conjuguer de nombreuses prescriptions émanant parfois de la hiérarchie, remontant du terrain ou issues de la formation.

En cherchant à comprendre les mécanismes en jeu dans l'acte d'évaluer sommativement les élèves, nous avons choisi, comme le propose Goigoux (2007), de nous intéresser aux prescriptions, c'est-à-dire à ce qui est identifié et interprété par les enseignant-e-s comme des éléments influençant leur activité professionnelle en matière d'évaluation.

Une recherche précédente (Luisoni & Monnard, 2018) conduite dans une perspective exploratoire a permis de mettre en évidence et de thématiser les diverses prescriptions qui exercent une influence sur l'activité d'enseignant-e-s en début de carrière. Dans ce contexte, la notion de prescription y est définie de façon large, de la même manière que dans cette présente recherche. Un modèle en cinq dimensions a pu être construit sur la base de trois perspectives que nous avons intitulées:

- «métier» en référence aux travaux de Bourdoncle (1991), comprenant les collègues et l'institution,
- «usagères et usagers» qui voit les parents et les élèves en tant qu'usagères et usagers ainsi qu'actrices et acteurs potentiel-le-s (Meirieu, 2000),
- «profession» qui prend en compte une activité faisant appel à des savoirs savants et dont l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction (Bourdoncle, 1991).

Cette modélisation permet de constituer, pour chaque enseignant-e interrogé-e, une pyramide illustrant les cinq champs de prescriptions qui l'influencent (Collègues, Institution, Parents, Élèves, Profession). Ce modèle ne cherche pas à hiérarchiser les diverses prescriptions entre elles, mais il permet de mettre en évidence comment les enseignant-e-s qui ont participé à cette étude sont diversement influencé-e-s par les cinq champs de prescription lors de l'élaboration

d'évaluations sommatives. En effet, l'analyse comparée de ces pyramides montre des profils très différenciés et conduit à des réflexions sur ce qui pourrait les expliquer.

Dans le prolongement de cette recherche, nous avons élaboré un outil utilisable dans une perspective quantitative. Cet outil de mesure ne permet pas d'isoler les contenus de la prescription qui ont été identifiés dans des travaux antécédents (Luisoni & Monnard, 2018), mais donne l'occasion de questionner l'influence des cinq champs de prescriptions sur les pratiques d'évaluation des enseignant·e·s.

Des travaux antérieurs sur les conceptions des enseignant·e·s en matière d'évaluation (Luisoni & Monnard, 2015; Monnard & Luisoni, 2013) ont conduit, sur la base des travaux de Crahay et al. (2013), à l'élaboration d'une échelle de mesure des conceptions de la justice de l'école (Luisoni & Monnard, 2014; Monnard & Luisoni, 2018).

L'articulation entre l'influence des prescriptions sur la pratique évaluative et les conceptions de la justice de l'école n'a pas encore été thématiquée dans la littérature. Cette recherche vise à identifier si de tels liens peuvent être mis en évidence. Par rapport aux conceptions, nous nous inscrivons dans la perspective théorique du «sensemaking» de Coburn (2001, cité dans Dupriez & Dumay, 2008) qui considère que les individus construisent leurs représentations à partir des stimulations de leur environnement.

Ce travail local de construction de significations n'est pas un exercice purement formel ou abstrait: il s'enracine dans un environnement de travail spécifique, fait des contraintes et des ressources que les individus côtoient quotidiennement. Un tel schéma théorique ne va donc pas traiter les représentations des individus ni comme un pur construit rationnel susceptible d'être façonné de l'extérieur à partir d'un discours cohérent, ni comme une pure rationalisation a posteriori, visant à rendre légitimes les pratiques des individus. (p. 81)

Dans ce sens, cette recherche peut mettre en évidence l'articulation entre les prescriptions, les conceptions et les diverses variables. Notre problématique conduit à poser les questions de recherche suivantes:

- Quels profils d'évaluatrices ou d'évaluateurs, chez les enseignant·e·s de la scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg, peuvent être constitués sur la base de l'influence des prescriptions de l'évaluation?
- Dans quelle mesure les variables personnelles et contextuelles influencent-elles les profils d'évaluatrices ou d'évaluateurs?
- Existe-il des liens entre les conceptions de la justice de l'école et les profils d'évaluatrices ou d'évaluateurs construits sur la base de l'influence des prescriptions de l'évaluation?

Méthode

Les données ont été captées par le biais d'un questionnaire en ligne composé de trois parties. Les deux premières parties sont constituées d'instruments validés lors de précédentes recherches (Luisoni & Monnard, 2014; Monnard & Luisoni, 2017, 2018). Le questionnaire sur le rôle des prescriptions dans la pratique de l'évaluation sommative est constitué de 23 items qui investiguent cinq dimensions à partir d'une échelle de likert à 7 échelons allant de «jamais» à «toujours». L'autre questionnaire interroge la notion de justice de l'école au moyen d'une échelle de Likert à 7 échelons constituée de 10 items allant de «pas du tout d'accord» à «tout à fait d'accord» permettant d'interroger trois dimensions de la justice de l'école (voir tableau 1). Une opinion ou une conception en-dessous de la valeur centrale 4 représente donc un rejet de la dimension tandis que les valeurs supérieures à 4 correspondent à un avis favorable. La troisième partie du questionnaire est consacrée aux caractéristiques personnelles (niveau d'enseignement, ancienneté, âge, genre, formation et branches enseignées au cycle 3).

Tableau 1: Dimensions et items caractéristiques des échelles de prescriptions de l'évaluation et des conceptions de la justice de l'école

Échelles		Dimensions	Exemples d'item
Justice de l'école		Égalité de traitement	Tou-te-s les élèves ont droit au même enseignement.
		Égalité des chances	L'école récompense les meilleur-e-s ou les plus travailleuses ou travailleurs
		Égalité des acquis	L'école doit compenser les inégalités individuelles en différenciant pour permettre à tou-te-s les élèves d'atteindre les objectifs.
Prescriptions de l'évaluation	Métier	Collègues	Je prépare mes évaluations avec des collègues.
		Institution	Les évaluations cantonales influencent ma manière de construire mes évaluations.
	Usagères / Usagers	Parents	Il est important pour moi que les parents ne puissent pas critiquer mes évaluations sommatives.
		Élèves	Je tiens compte de ce que je sais des élèves pour attribuer les points lors de la correction.
Profession	Profession	Je fais en sorte d'évaluer autre chose que des connaissances.	

La proposition de participer à un questionnaire anonyme sur le thème de l'évaluation scolaire a été envoyée au moyen du logiciel en ligne «limesurvey» à 1079 enseignant-e-s ce qui correspond environ à un tiers de l'ensemble des enseignant-e-s des trois cycles de la scolarité obligatoire. Après un unique rappel, 498 questionnaires ont été complétés. Le taux de participation des enseignant-e-s du primaire est de 45% (n=329) et celle des enseignant-e-s du cycle d'orientation de 48% (n=169). Les caractéristiques des enseignant-e-s sont présentées dans le

Tableau 2. Les données récoltées ont été traitées au moyen du logiciel IBM SPSS Statistics v.24.

Tableau 2: Caractéristiques de la population interrogée

		Cycle d'enseignement				Total
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Plus. cycles	
Degrés	1H-2H	50				50
	3H-4H	98				98
	5H-6H		92			92
	7H-8H		76			76
	9H-10H-11H			169		169
	Autre					13
Genre	Féminin	147	140	107	13	407
	Masculin	1	28	62	0	91
Âge	Moins de 30 ans	23	32	19	5	79
	Entre 30 et 40 ans	55	72	60	2	189
	Entre 40 et 50 ans	36	33	46	3	118
	Plus de 50 ans	34	31	44	3	112
Ancienneté	de 0 à 5	15	20	24	3	62
	> 5 à 10	28	44	26	3	101
	> 10 à 15	17	33	35	1	86
	> 15 à 25	43	41	47	3	134
	> 25	45	30	37	3	115
Formation	École Normale 2	31	0	11	1	43
	École Normale 1	63	80	3	6	152
	Haute École Pédagogique	52	82	7	6	147
	Université: DAES1/DEEM*	1	2	142	0	145
	Autre	1	4	6	0	11

* DAES1: Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I; DEEM: Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité.

Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en trois étapes. La première est consacrée à l'échelle des champs de prescription influençant l'élaboration des évaluations sommatives. La deuxième présente les résultats globaux de l'échelle de justice de l'école ainsi que l'analyse en clusters qui définit des classes en fonction des résultats aux deux échelles soumises.

Échelle des champs de prescriptions dans l'élaboration des évaluations sommatives

Les résultats de l'échelle pour l'ensemble de la population sont présentés et modélisés sous forme de pyramide dans la figure 1. Le champ de prescriptions qui exerce le plus d'influence correspond à la dimension «profession» avec un score moyen de 5.6. Les dimensions liées à l'axe «métier» influencent de manière plus forte les enseignant-e-s que les dimensions de l'axe «usagers/usagers» qui obtiennent des résultats en-dessous de la moyenne arithmétique de l'échelle. Le champ de prescriptions «élèves» est celui qui exerce le moins d'influence avec un score moyen de 3.1 pour l'ensemble de la population.

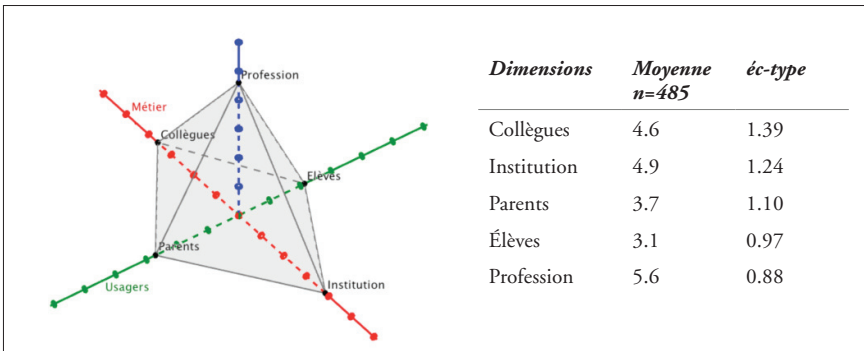


Figure 1: Pyramide et scores moyens de l'échelle des prescriptions de l'ensemble de la population

Une analyse de variance multivariée des dimensions de l'échelle des champs de prescription a été conduite en fonction de l'âge, du genre, de l'ancienneté et du cycle. Seule la variable «cycle d'enseignement» distingue les individus ($F_{(10, 942)} = 8.319, p < .01$). Les cycles 1 (4 à 8 ans) et 2 (8 à 12 ans) correspondent aux huit années de la scolarité primaire et le cycle 3 aux trois années de la scolarité secondaire (12 à 15 ans). Les résultats sont présentés dans le tableau 3. Nous pouvons noter que les différences entre les cycles sont significatives pour chaque dimension de l'échelle. Le cycle 1 est celui qui obtient les valeurs les plus basses sur tous les champs de prescriptions mis à part pour la dimension «élèves» qui est la plus haute des trois cycles.

En comparaison avec les autres cycles, le cycle 2 voit la plus grande influence de la dimension «parents» tandis que les enseignant-e-s du cycle 3 obtiennent les scores les plus bas quant à l'influence de la dimension «élèves» et le score le plus haut sur la dimension «profession».

L'analyse des post-hoc montre dans quelle mesure les différences entre les cycles pour chaque dimension sont significatives. Nous constatons que les enseignant-e-s du cycle 3 obtiennent les scores les plus bas quant à l'influence de la dimension «élèves» et le score le plus haut sur la dimension «profession».

Les dimensions «élèves» et «profession» sont significativement différentes entre chacun des trois cycles. Les dimensions «collègues» et «parents» sont significativement différentes entre le cycle 2 et les autres. Dans ces deux dimensions, le cycle 2 obtient des valeurs significativement plus hautes que les cycles 1 et 3. Enfin, l'influence de la dimension «institution» croît du cycle 1 au cycle 3 et la différence est significative entre les cycles 1 et 3.

Tableau 3: Moyennes à l'échelle de prescription par cycle

Dimen- sions	Moyenne et éc. type cycle1 (N=148)		Moyenne et éc. type cycle 2 (N=168)		Moyenne et éc. type cycle 3 (N=169)		Sign. différences intercycles	Post-hoc LSD significatifs		
	m	sd	m	sd	m	sd		C1 vs C2	C1 vs C3	C2 vs C3
Collègues	4.5	1.53	4.9	1.31	4.5	1.30	*	*		**
Institution	4.6	1.45	4.9	1.10	5	1.15	*		*	
Parents	3.5	1.18	4.0	1.03	3.5	1.02	**	**		**
Élèves	3.4	1.10	3.1	.87	2.8	.97	**	*	**	**
Profession	5.4	.87	5.6	.87	5.9	.85	**	*	**	**

*p<.05 ou**p< .01

Les cycles se distinguent donc quant à l'influence des différentes prescriptions: le cycle 1 est plus influencé par les «élèves» tandis que le cycle 2 se soucie plus des usagers «parents» et des collègues. Le cycle 3 quant à lui voit son score moyen dépasser celui des autres cycles au niveau de l'axe «profession».

Le contexte de l'étude présente des différences importantes de cultures scolaires entre les demi-cycles d'enseignement constitués de deux degrés consécutifs (1H-2H, 3H-4H, 5H-6H et 7H-8H) qui ont constitué, durant de nombreuses années, la base organisatrice et curriculaire de l'école obligatoire. Nous avons conduit des analyses utilisant la variable «degrés d'enseignement» afin d'observer d'éventuelles différences au niveau des résultats de l'échelle de prescription de l'évaluation sommative. L'analyse de variance multivariée montre des différences globales significatives entre les demi-cycles ($F_{(20,1916)} = 10.688$, $p<.01$). Nous avons fait le choix de ne présenter que les différences entre le début et la fin de la scolarité primaire (voir figure 2).

Les différences entre les moyennes des degrés du début (1H-2H) et les degrés de la fin de la scolarité primaire (7H-8H) sont significatives sur chacune des dimensions de l'échelle. On peut observer que globalement l'influence des prescriptions est plus importante dans les degrés 7H-8H, mise à part l'influence de la dimension «élèves» qui elle exerce une plus forte influence en 1H-2H. Les différences entre ces deux doubles degrés sont particulièrement importantes sur les dimensions de l'axe «métier» - «collègues» et «institution»- ainsi que sur la dimension «parents». En 1H-2H, cette dernière affiche un score moyen très bas (2.7), bien inférieur à la moyenne de l'ensemble de la population (3.1)

La représentation graphique des résultats pour les enseignant-e-s de 1H-2H et 7H-8H sous forme de pyramide (voir figure 2) met clairement en évidence les différences sur les cinq dimensions de l'échelle. L'influence inversée, entre 1H-2H et 7H-8H, des pôles «parents» et «élèves» qui constituent l'axe «usagers/usagers» est particulièrement notable, de même que l'influence moindre de toutes les autres dimensions en 1H-2H.

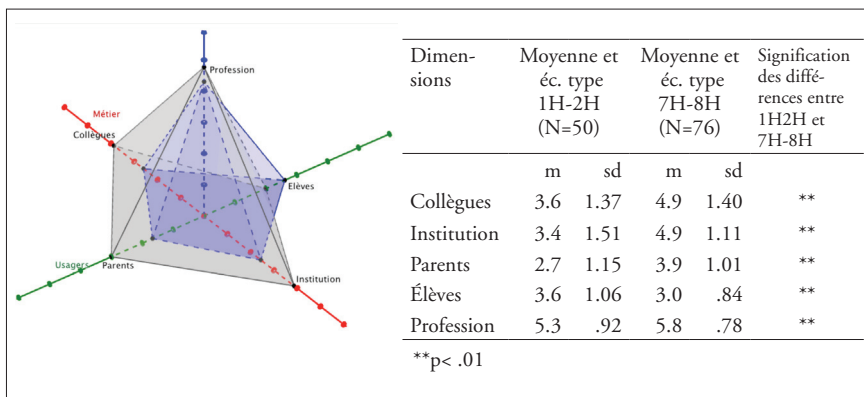


Figure 2: pyramide des enseignant-e-s 1H-2H et 7H-8H

Échelle des dimensions de la justice de l'école

Les résultats de l'échelle des dimensions de la justice de l'école pour l'ensemble de la population sont présentés dans le tableau 4.

La conception avec laquelle les enseignant-e-s sont le plus en accord est «l'égalité de traitement»: l'école doit donner la même chose à tou-te-s les élèves. La dimension «égalité des acquis» est moins valorisée, mais de manière assez homogène (4.5). Seule la dimension «égalité des chances» affiche des différences significatives. Ces différences s'observent dans la progression des valeurs entre le début (cycle 1) et la fin de la scolarité obligatoire (cycle 3). Au niveau des valeurs de l'échelle constituée de sept échelons, le cycle 1 rejette ce principe d'égalité (3.8) alors que le cycle 3 le valorise (4.4). Le cycle 2 avec son score moyen quasi égal à la moyenne de l'échelle (4.1) affiche une attitude neutre à propos de la méritocratie.

Tableau 4: Conceptions de la justice de l'école chez les enseignant-e-s des différents cycles

Dimensions	Moyenne et éc. type cycle1 (N=148)		Moyenne et éc. type cycle 2 (N=168)		Moyenne et éc. type cycle 3 (N=169)		Sign. différences intercycles
	m	sd	m	sd	m	sd	
Égalité des chances	3.8	.99	4.1	1.11	4.4	1.12	**
Égalité de traitement	5.3	1.17	5.2	1.24	5.4	1.29	
Égalité des acquis	4.5	1.19	4.5	1.39	4.5	1.21	

**p< .01

Analyses en Clusters sur la base des deux échelles soumises

Dans le but d'identifier des « profils » d'évaluatrice ou d'évaluateur sur la base de leur rapport à la prescription ainsi que sur leur conception de la justice de l'école, une analyse de classification hiérarchique en *cluster* (*TwoStep*) a été conduite sur l'ensemble de la population. Les cinq dimensions de l'échelle des champs de prescription et les trois dimensions de l'échelle de justice ont été convoquées dans l'analyse. Quatre *clusters* ont été identifiés avec une mesure de cohésion et de séparation considérée comme correcte (silhouette moyenne = 0.2) et un rapport de taille de 2.06 (<3 limite d'acceptabilité). La figure 3 présente les scores moyens pour chacun des clusters sur les dimensions des deux échelles tandis que le rôle dans ces clusters de variables spécifiées comme champs d'évaluation dans l'analyse apparaît dans le tableau 5.

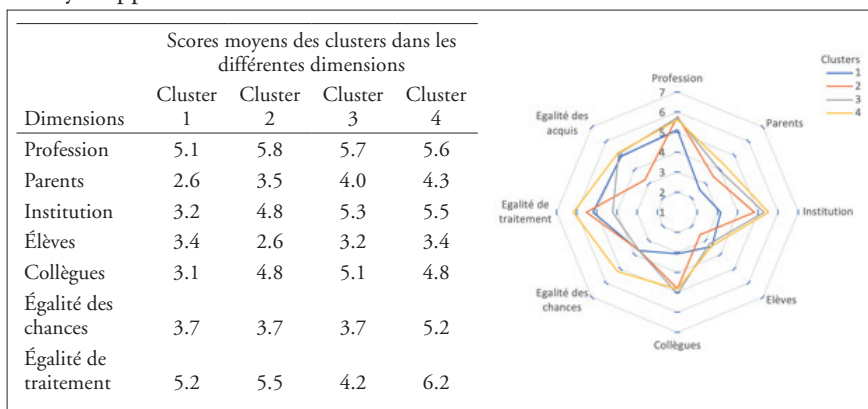


Figure 3: Répartition des enseignant-e-s en quatre clusters à partir des échelles de prescriptions et de la conception de la justice

Tableau 5: Caractéristiques des individus composant les quatre clusters à partir des échelles de prescriptions et de conceptions de la justice

Variables	Effectif (% dans les clusters)				Total	
	1	2	3	4		
Demi-cycle	1H-2H	30 (60%)	10 (20%)	7 (14%)	3 (6%)	50 (100%)
	3H-4H	10 (10%)	31 (32%)	29 (30%)	28 (29%)	98 (100%)
	5H-6H	8 (9%)	28 (30%)	24 (26%)	32 (35%)	92 (100%)
	7H-8H	7 (9%)	24 (32%)	27 (36%)	18 (24%)	76 (100%)
	9H-10H-11H	23 (14%)	65 (39%)	31 (18%)	50 (30%)	169 (100%)
Âge	Moins de 30 ans	8 (10%)	40 (51%)	23 (29%)	8 (10%)	79 (100%)
	Entre 30 et 40 ans	21 (11%)	73 (39%)	53 (28%)	42 (22%)	189 (100%)
	Entre 40 et 50 ans	22 (19%)	31 (26%)	26 (22%)	39 (33%)	118 (100%)
	Plus de 50 ans	28 (25%)	19 (17%)	21 (19%)	44 (39%)	112 (100%)
Ancienneté	de 0 à 5	8 (13%)	31 (50%)	15 (24%)	8 (13%)	62 (100%)
	> 5 à 10	10 (10%)	47 (47%)	30 (30%)	14 (14%)	101 (100%)
	> 10 à 15	10 (12%)	33 (38%)	23 (23%)	20 (23%)	86 (100%)
	> 15 à 25	18 (13%)	31 (23%)	37 (28%)	48 (36%)	134 (100%)
	> 25	33 (29%)	21 (18%)	18 (16%)	43 (37%)	115 (100%)
Effectif par cluster (% de l'effectif total)		79 (15.9%)	163 (32.7%)	123 (24.7%)	133 (26.7%)	498 (100%)

Description des clusters

Le cluster 1 est caractérisé par une présence importante des enseignant-e-s de 1H-2H puisque 60% de l'ensemble des enseignant-e-s de ce cycle se trouvent dans ce groupe. Au niveau des valeurs sur l'échelle prescription, on constate que ces enseignant-e-s ont les valeurs les plus basses sur les dimensions «profession», «parents», «institution» et «collègues». Par contre, ils ont les valeurs les plus hautes sur la dimension «élèves». Au niveau des dimensions de l'échelle de justice, les valeurs montrent un rejet de «l'égalité des chances» et une valorisation de «l'égalité de traitement» et de «l'égalité des acquis».

Le cluster 2 est caractérisé par une présence forte des enseignant-e-s du cycle 3 puisque 39% des enseignant-e-s de ce cycle se trouvent dans ce groupe. Ce cluster est également celui des enseignant-e-s peu expérimenté-e-s, un-e enseignant-e sur deux qui a moins de cinq ans d'expérience lui appartenant. Au niveau des valeurs sur l'échelle de prescriptions, on constate des valeurs basses sur les dimensions de l'axe «usagères/usagers»; il s'agit du groupe le moins influencé par les élèves et faiblement influencé par les parents. Sur le plan de l'échelle de justice, on observe que ce groupe valorise essentiellement la dimension «égalité de traitement».

Le cluster 3 est celui des enseignant-e-s du cycle 2 et particulièrement des enseignant-e-s de 7H-8H qui ont la charge d'orienter les élèves dans les trois filières du cycle d'orientation. Plus d'un tiers des enseignant-e-s de 7H-8H sont dans ce groupe. Au niveau des prescriptions, ce groupe est le plus influencé par

les collègues et possède des valeurs parmi les plus élevées sur les dimensions «profession» et «institution». Sur l'échelle de justice, on observe un rejet clair de la vision méritocratique, les valeurs les plus basses sur «égalité de traitement» et des valeurs dans les plus hautes sur le plan de «l'égalité des acquis».

Le cluster 4 est essentiellement caractérisé par l'âge des enseignant-e-s. En effet, 36% de la classe d'âge «15 à 25 ans d'expérience» et 37% de la classe d'âge «plus de 25 ans d'expérience» s'y trouvent. Au niveau des cycles, un tiers des enseignant-e-s de 5H-6H se trouve dans ce cluster. En observant l'échelle de prescriptions, on remarque que les valeurs sont à chaque fois parmi les plus élevées, voire sur certaines dimensions. Ce groupe est le plus fortement influencé par les diverses prescriptions. Les valeurs de l'échelle de justice montrent nettement la plus forte acceptation de la dimension «égalité des chances» ainsi que de la dimension «égalité de traitement».

Discussion

Des profils et des variables

Notre première question de recherche interroge la possibilité de faire émerger des profils d'évaluatrices et d'évaluateurs sur la base de l'influence des prescriptions dans la création d'outils d'évaluation sommative. Nous cherchons également, dans le cadre de notre deuxième question à savoir s'il est possible d'identifier des variables personnelles ou contextuelles susceptibles d'expliquer ces différents profils.

Nos résultats montrent que l'ensemble des enseignant-e-s est globalement plus influencé par les prescriptions qui constituent l'axe «profession» ainsi que par celles de l'axe «métier». Il est intéressant de noter que ces résultats correspondent à la distinction proposée par Bourdoncle (1991) ainsi qu'aux considérations de Etzioni (cité dans Bourdoncle, 1991) qui voient l'enseignement en tant que «semi-profession» tiraillée entre une émancipation professionnelle et un respect des nombreuses et importantes prescriptions institutionnelles. On peut également noter l'influence assez comparable des deux pôles de l'axe «métier». Le fait que les prescriptions institutionnelles influencent la construction des évaluations chez les enseignant-e-s est plutôt naturel puisqu'en tant qu'injonction émise par l'autorité (Daniellou, 2002), il s'agit bien là du premier sens de la prescription. Par contre, l'importance de l'influence des collègues sur les pratiques évaluatives est intéressante et montre l'intérêt qu'il y a à considérer le concept de prescription dans une acception plus large prenant en compte l'ensemble des pressions exercées sur l'activité de quelqu'un.

En considérant l'axe «usagères/usagers» il est intéressant d'observer l'influence qu'exercent les parents et les élèves dans la construction des évaluations. Ces deux usagers de l'école (Meirieu, 2000), si l'on regarde les moyennes globales des enseignant-e-s interrogé-e-s, ont une influence nettement moins importante

que les autres dimensions de notre échelle. L'évaluation scolaire, considérée comme une pratique sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) voit une influence beaucoup plus forte des prescriptions remontant des collègues que de celles en lien avec les élèves ou les parents. D'ailleurs, la dimension «élèves» est celle qui obtient le score le plus bas sur les moyennes globales. Notre échelle s'intéressant aux pratiques d'évaluation sommatives, on pourrait y reconnaître le rôle passif habituellement attribué à l'élève ou à l'évalué-e dans le cadre d'une évaluation classique plus centrée sur le produit que sur le processus.

En cherchant à identifier si des caractéristiques des individus pouvaient avoir une influence sur les profils d'évaluatrices ou d'évaluateurs en lien avec les prescriptions de l'évaluation scolaire, nous avons pu observer que le cycle d'enseignement est la seule variable parmi celles testées qui exerce une influence sur les différentes dimensions de l'échelle. Les différences sont significatives sur toutes les dimensions et particulièrement importantes sur les dimensions «parents», «élèves» et «profession». Il est intéressant d'observer le fort pouvoir du cycle d'enseignement qui dépasse largement la formation des professionnel-le-s ou leur ancienneté. Par exemple, les personnes qui enseignent au niveau du premier cycle sont celles qui ont les scores les plus faibles sur l'ensemble des dimensions de notre échelle. Ce sont celles qui voient leur action évaluative le moins influencée par diverses pressions. Les enseignant-e-s du cycle 2 sont le plus influencé-e-s par les parents des élèves alors que les enseignant-e-s du cycle 3 sont le moins influencé-e-s par les élèves. Ces résultats font écho aux travaux de Van Zanten (2004) qui ont mis en évidence l'importante socialisation professionnelle dans le cadre de l'établissement scolaire. Nos observations nous amènent à penser qu'en matière d'évaluation, cette socialisation s'effectue au contact des collègues exerçant dans le même cycle. Cette construction de sens contextualisée au sens de Coburn (2001, cité dans Dupriez & Dumay, 2008) semble avoir un effet direct sur les résultats de la dimension «collègues», mais également sur l'ensemble des dimensions de l'échelle. Nous pouvons postuler, par exemple, que le rapport de l'enseignant-e du cycle 1 aux dimensions «institution» ou «parents» se voit également construit dans le cadre de cette socialisation professionnelle.

Durant de nombreuses années, l'école fribourgeoise a été structurée avec une année d'école enfantine non obligatoire, trois cycles de deux années à l'école primaire et un cycle d'orientation de trois ans. Si cette structure a été modifiée en 2008 lors de la mise en œuvre du concordat intercantonal d'harmonisation scolaire (Harmos) (CDIP, 2007) et de l'implémentation du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010), il nous semble judicieux de questionner l'influence persistante de cette ancienne structure de l'institution scolaire sur les profils d'évaluatrice et d'évaluateur. Les analyses montrent des différences significatives entre les demi-cycles de deux ans de l'école primaire correspondant à son ancienne organisation. Nous nous sommes particulièrement intéressé-e-s aux différences qui existent entre le début (1H-2H) et la fin de la scolarité primaire (7H-8H). Les profils d'évaluatrices et d'évaluateurs construits sur la base de l'échelle de

prescriptions sont très différents entre les personnes enseignant en 1H-2H et celles en 7H-8H puisque les différences sont significatives sur toutes les dimensions. Globalement, les enseignant-e-s de la fin de la scolarité primaire sont plus influencé-e-s par les prescriptions, leurs scores étant plus élevés sur quatre des cinq dimensions de l'échelle. Cette observation peut trouver une explication dans le fait que c'est durant la 8H que les élèves sont orientés dans les trois filières du cycle d'orientation. Ce sont les enseignant-e-s de ce degré qui doivent le plus fortement jouer le rôle de sélection et il est alors cohérent d'observer les valeurs les plus élevées sur les dimensions de l'axe métier «institution» et «collègues» ainsi que sur la dimension «parents». À contrario, chez les enseignant-e-s de 1H-2H, les prescriptions exercent une influence nettement moins forte sur l'ensemble des dimensions, mise à part celle des «élèves». Dans ces degrés qui marquent l'entrée dans le monde de l'école, le rôle de l'enseignant-e se situe essentiellement au niveau de l'accompagnement des apprenant-e-s dans l'acquisition des connaissances et la construction des compétences. On constate que si, d'un point de vue général, les enseignant-e-s doivent jouer des rôles contradictoires d'accompagnement et de sélection (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994), il existe des moments de la scolarité où les enseignant-e-s peuvent ou doivent jouer un rôle plutôt qu'un autre. L'évaluation en tant que pratique sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) se voit renforcée lorsque surgissent les enjeux de la sélection.

Conception de la justice de l'école et profils d'évaluatrices et d'évaluateurs

Notre troisième question de recherche s'intéresse aux liens entre les conceptions des enseignant-e-s à propos de la justice de l'école et les profils d'évaluatrices et d'évaluateurs construits sur la base de l'échelle des prescriptions.

Les résultats présentés ont montré une grande cohérence de conceptions entre les enseignant-e-s des trois cycles de la scolarité obligatoire sur deux des trois dimensions de l'échelle de justice. La dimension la plus valorisée est celle de l'égalité de traitement. Les enseignant-e-s des trois cycles privilégient surtout l'idée d'une école qui traite tou-te-s les élèves de la même manière. L'égalité des acquis avec la logique compensatoire comme principe de justice ne voit pas de différence significative entre les enseignant-e-s des trois cycles de la scolarité obligatoire. On observe par contre des différences importantes en ce qui concerne l'égalité des chances. Cette logique méritocratique est la moins valorisée par les enseignant-e-s. Néanmoins, plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus il ou elle va être confronté-e à des enseignant-e-s qui sont en phase avec les principes d'une justice méritocratique. En prenant en compte notre échelle à sept échelons, on constate que l'on passe d'un rejet de ce principe de justice pour les enseignant-e-s du premier cycle à une valorisation pour ceux et celles du troisième cycle. Les travaux de Gasparini (2011) dans les collèges français, correspondant au troisième cycle de cette étude, mettent également en évidence l'attachement des enseignant-e-s à la logique méritocratique de l'école. D'ailleurs, pour Dubet

(2015), les enseignant-e-s sont souvent convaincu-e-s d'être de purs produits de la méritocratie puisque que c'est, d'après eux, essentiellement grâce à leurs propres efforts qu'ils et elles ont réussi.

Notre analyse en cluster permet de mettre en lien l'échelle des principes de justice et l'échelle des prescriptions. Dans ce type d'analyse, les groupes sont structurés en fonction des conceptions des individus captées par le biais de l'échelle des prescription et l'échelle des principes de justice. Les caractéristiques des individus qui composent ces quatre groupes sont également intéressantes à observer. Les résultats montrent l'influence du degré d'enseignement sur les conceptions des enseignant-e-s. Dans le cadre de l'analyse en cluster, on peut noter que la variable «ancienneté» caractérise également certains groupes. En effet, les jeunes enseignant-e-s se retrouvent essentiellement dans un même cluster et les plus expérimenté-e-s dans un autre. Lorsqu'on observe les scores moyens de ces deux groupes dans les dimensions des deux échelles, on remarque des différences importantes. Dans le groupe caractérisé par les jeunes enseignant-e-s, les prescriptions qui ont le plus d'influence sont celles liées aux dimensions de l'axe métier «institution» et «collègues» ainsi que la dimension «professions». L'écart avec les dimensions de l'axe «usagères/usagers» est très important et ce groupe est d'ailleurs celui qui obtient le score le plus bas sur la dimension liée aux élèves. Au niveau de l'échelle de justice, ce groupe valorise «l'égalité de traitement» et rejette clairement les principes méritocratiques et la logique compensatoire. Pour ces enseignant-e-s en début de carrière guidé-e-s par la volonté d'être juste en faisant «pour tous la même chose», ce sont donc les prescriptions institutionnelles et les collègues plus expérimenté-e-s qui vont exercer leur influence lors de la construction d'évaluations sommatives. À contrario, le groupe caractérisé par les enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s obtient les scores les plus élevés dans quasiment chaque dimension de l'échelle des prescriptions ainsi que sur les différents principes de justice.

En nous référant à la modélisation de Huberman (1989) les enseignant-e-s novices qui caractérisent un de nos clusters se situent dans la phase de «tâtonnement» (1-3 années) ou au début de celle de «stabilisation» (4-6 années). Il est alors assez compréhensible que ces enseignant-e-s, en matière d'évaluation, se centrent essentiellement sur les attentes de l'institution et celles de leurs collègues privilégiant une attitude «conformiste» mise en évidence dans les travaux de Garant et al. (1999). Les enseignant-e-s expérimenté-e-s se trouvent naturellement dans une autre étape de leur vie professionnelle qu'Huberman (1989) qualifie de «diversification vs remise en question» (7-25 années) puis de «sérénité vs conservatisme» (25-35 années). On pourrait alors interpréter le fait d'obtenir les valeurs les plus hautes sur l'ensemble des dimensions observées tant au niveau de l'échelle des prescriptions que celle de justice comme une prise de distance affective avec les enjeux de la profession et la capacité de jouer une partition différente en fonction des contextes. En faisant référence aux éléments développés dans le cadre de la problématique, nos résultats semblent montrer

que, si l'évaluation fait appel à des référentiels multiples (Mottier Lopez & Allal, 2008; Mottier Lopez & Crahay, 2009), ces derniers ne sont pas immuables et se modifient probablement en fonction du contexte et des évolutions de la prescription institutionnelle ainsi que, certainement, en fonction des étapes de vie professionnelle des enseignant-e-s.

Conclusion

Cette recherche s'intéresse à mettre en évidence l'influence, sur la pratique de construction d'évaluations sommatives, de diverses sources de prescriptions ainsi que des liens avec les différents principes de justice de l'école. S'il ne s'agit pas d'une étude de l'activité évaluative réelle, l'utilisation de deux échelles de mesure permet néanmoins d'identifier une forme de profil d'évaluatrice ou d'évaluateur en lien avec les prescriptions et les principes de justice. L'approche quantitative choisie permet de montrer la forte influence du degré d'enseignement. L'évaluation, en tant qu'action située et pratique sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) se voit essentiellement influencée par ce que nous avons défini comme étant lié au «métier», à savoir la prescription de l'institution ainsi que celle émanant des collègues et à la «profession» caractérisée par les conceptions et la formation. L'analyse des données montre également que la pratique évaluative ainsi que les conceptions de la justice de l'école semblent se construire de manière située, conformément à la théorie du «sensemaking» (Coburn, 2001, cité dans Dupriez & Dumay, 2008) dans le cadre des différents cycles d'enseignement, voire dans des demi-cycles de deux ans. Cette mise en évidence ainsi que les profils des quatre clusters qui montrent une possible évolution des référentiels de l'évaluation en fonction de l'expérience professionnelle donnent des éléments de réflexion intéressants dans la perspective de la formation initiale et continue à l'évaluation. Au moment où celle-ci constitue un chantier prioritaire pour l'institution scolaire fribourgeoise, la prise en compte des variables dont l'influence a été mise en évidence dans cette étude apparaît comme une nécessité. De plus, dans une perspective de formation centrée sur l'individu, il pourrait être intéressant d'utiliser les deux échelles proposées comme moyen d'établir, pour chaque enseignant-e intéressé-e, son profil d'évaluatrice ou d'évaluateur afin de conscientiser ses pratiques et de les mettre en relation avec des aspects conceptuels. D'autre part, en complément à cette centration sur l'évaluation sommative, le rapport des professionnel-le-s à l'évaluation formative pourrait également être interrogé tant au niveau des conceptions que du lien avec les principes de justice. Il semble en effet pertinent, pour tout-e enseignant-e de mettre en évidence ses conceptions et son rapport à l'évaluation afin de permettre un questionnement et une évolution de son référentiel de l'évaluation qui demeurera, malgré tout, multiple et complexe.

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages: Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck.
- Boraita, F., & Issaieva, E. (2013). Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice: Une étude dans le canton de Genève. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe* (Fribourg, 9-11 janvier 2013). http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Boraita-Issaieva-ADMEE-2013.pdf
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. <https://10.3406/rfp.1991.1368>
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles: Des enjeux pour la santé au travail*. [Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2. France] http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/50/89/PDF/HDR_Caroly.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (CIIP). (2010). *Plan d'études romand. Présentation générale* (Version 2.0.). CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. https://educod.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Crahay, M., Issaieva, É., & Marbaise, C. (2013). Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe* (Fribourg, 9-11 janvier 2013). http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Crahay-Issaieva-Marbaise-ADMEE-2013.pdf
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du 37ème congrès de la société d'ergonomie de langue française* (Aix-en-Provence, 25-27 septembre 2002). <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2015). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. Repéré à <http://books.openedition.org/editionsehess/793>
- 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, 77-89. <https://10.4000/rfp.993>
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement: Invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 85-111). De Boeck.
- Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Deviance et Société*, 35(4), 531-553.
- Goïgoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://10.4000/educationdidactique.232>
- Haute école pédagogique-Fribourg. (2019). *Plan d'études HEP*. https://www.phfr.ch/sites/default/files/plan_detude_2019-2020_par_domaine_2019-09-13.pdf?_ga=2.250103747.412038576.1578306499-1460370537.1536740643
- Huberman, M. (1989). *La Vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2014, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants du canton de Fribourg* [Communication]. 26e Colloque de l'ADMEE-Europe, Marrakech, Maroc.

- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Belair, (Éds.) *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 175-196). De Boeck.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale: Quelles tensions, quelles prescriptions ? *e-JIREF, Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.
- Meirieu, P. (Éd.). (2000). *L'école et les parents: La grande explication*. Plon.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2013, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants en formation initiale à la HEP FR* [Communication]. 25e Colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg, Suisse.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2017, janvier 25). *Les prescriptions dans les pratiques d'évaluation sommative: Construction et validation d'une échelle de mesure*. [Communication]. 25e colloque de l'ADMEE Europe, Dijon, France. <http://www.agrosupdijon.fr/recherche/colloque-admee/>
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2018). Mesure des conceptions et des prescriptions autour de l'évaluation: Validation de trois échelles. *Manuscrit en préparation*.
- Montmollin, M. de. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2ème éd. rev. et aug.). Octares.
- Mottier Lopez, L. (2009). La reconnaissance d'une professionnalité: Un processus situé d'évaluation interprétative. In A. Jorro (Éd.), *La reconnaissance professionnelle: Évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 123-145). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (Éds.). (2009). *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. <https://www.cairn.info/evaluations-en-tension--9782804101893.htm>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://10.2307/1170741>
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail: Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment. [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle, Lille 3]
- Université de Fribourg. (2018). *Plan d'études DAES 1*. https://www3.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/formation/Plan_DAESI_2019.pdf
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Jonnaert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 41-79.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: Le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 207-223). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-profession-d-enseignant-aujourd-hui--9782804146160-page-207.htm>

Mots-clés: Évaluation, conception, prescription, principe de justice, enseignants

Der Einfluss von Vorgaben und Sichtweisen schulischer Chancengerechtigkeit auf die Entwicklung summativer Beurteilungsinstrumente

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht den Einfluss von unterschiedlichen Vorgaben auf die Entwicklung summativer Beurteilungsinstrumente in Zusammenhang mit Ansichten über schulische Chancengerechtigkeit. Der methodische Ansatz basiert auf einer quantitativen Analyse und verwendet zwei Messskalen, die es ermöglichen, Profile von Lehrpersonen hinsichtlich der Wirkung von Vorgaben und ihren Annahmen über Chancengerechtigkeit zu identifizieren. Die Stichprobe umfasst Lehrpersonen der gesamten obligatorischen Schule des Kantons Freiburg (Schweiz). Die Ergebnisse weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Profilen hinsichtlich des Einflusses von Vorschriften und Annahmen über Chancengerechtigkeit zwischen den Stufen der Primar- und Sekundarschule aus.

Schlagworte: Beurteilung, Konzeptionen, Vorschriften, schulische Chancengerechtigkeit, Lehrpersonen

Prescrizioni e concezioni della giustizia scolastica nella costruzione di valutazioni sommative.

Riassunto

Questo studio si interessa all'influenza di varie prescrizioni sullo sviluppo di strumenti di valutazione sommativa e ai legami esistenti con le concezioni della giustizia a scuola. L'approccio metodologico scelto si basa su una prospettiva quantitativa e utilizza due scale di misura che permettono di identificare i profili dei valutatori in relazione alle prescrizioni e ai principi di giustizia. I soggetti dello studio sono degli insegnanti della scuola dell'obbligo del cantone di Friburgo in Svizzera. I risultati mostrano delle specificità tra i diversi livelli della scuola primaria e della scuola secondaria obbligatoria in termini di influenza della prescrizione e delle concezioni della giustizia nella scuola.

Parole chiave: Valutazione, concezione, prescrizione, principio di giustizia, insegnanti

Prescriptions and conceptions of school equality in the development of summative assessments

Abstract

This study examines the influence of various prescriptions on the development of summative evaluation tools and the links with school concepts of justice. The methodological approach chosen is based on a quantitative perspective and uses two scales of measurement that make it possible to identify evaluator profiles in relation to prescriptions and principles of justice. Teachers from all the obligatory schooling in the canton of Fribourg in Switzerland are the subjects of this study. The results show specificities between the different levels of primary school and the obligatory secondary school in terms of the influence of prescription and conceptions of justice in the school.

Keywords: Evaluation, representation, prescription, principle of justice, teachers *insegnanti*

Auteurs

Marc Luisoni, Est formateur à la Haute école pédagogique de Fribourg et s'intéresse aux questions liées à l'évaluation scolaire et particulièrement au développement chez les enseignants et futurs enseignants de la compétence à évaluer les apprentissages des élèves.

HEP Fribourg, Unité de Recherche EVIDENS (Évaluation, Identité, Enseignement), Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg

Adresse

E-Mail: luisoni@edufr.ch

Isabelle Monnard, Isabelle Monnard est formatrice à la Haute école pédagogique de Fribourg. Ses recherches portent sur l'évaluation des compétences, l'évaluation scolaire et l'insertion professionnelle des enseignant·e·s débutant·e·s. Elle est membre de l'unité de recherche EVIDENS (Évaluation – Identité – Enseignement) de la HEP|FR.

HEP Fribourg, Unité de Recherche EVIDENS (Évaluation, Identité, Enseignement), Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg

E-Mail: monnardi@edufr.ch