

## Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Marcel Crahay, marcel.crahay@unige.ch, Université de Genève "Développement, apprentissage et intervention en situations scolaires".

Elisabeth Issaieva, Elisabeth.Issaieva@unige.ch, Université de Genève, Attachée de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève

Caroline Marbaise

---

**Résumé :** La présente recherche s'interroge sur les conceptions des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles eu égard aux fonctions de l'évaluation ainsi que sur les principes de justice auxquels ils adhèrent. Concernant l'évaluation, il est attendu d'eux qu'ils délaissent toutes formes d'évaluation normative au profit de pratiques d'évaluation formative et d'évaluation critériée. Ce schéma prescriptif suppose que les enseignants distinguent clairement les différentes fonctions d'évaluation selon l'axe formatif – sommatif et, qu'eu égard à la fonction certificative, ils opposent les pratiques critériées aux pratiques normatives. Concernant les principes de justice, il est attendu d'eux qu'ils adhèrent à l'égalité des acquis. Une enquête menée auprès de 112 enseignants en fonction à l'aide d'un questionnaire type Likert indiquent que ceux-ci font bien la distinction entre fonction formative et certificative de l'évaluation. En revanche, il semble qu'en matière d'évaluation certificative, ils ne font pas la distinction entre évaluation normative et critériée. Concernant la justice, une minorité seulement adhère à l'égalité des acquis

---

**Mots-clés :**

### Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, il y a un large consensus parmi les théoriciens de l'enseignement et les responsables du système éducatif concernant le type d'évaluation que devraient pratiquer les enseignants. Il est attendu de ceux-ci qu'ils délaissent toutes formes d'évaluation certificative de type normatif c'est-à-dire visant à un classement des élèves au profit de pratiques d'évaluation formative et d'évaluation certificative à visée critériée. Parallèlement, depuis le Décret Mission adopté par le parlement en 1997, l'école primaire s'inscrit dans la perspective de l'égalité des acquis de base, elle-même enracinée dans une visée de justice corrective.

Ce schéma prescriptif, qui est aussi celui de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979 ; Huberman, 1988), suppose que, concernant la finalité de l'enseignement, les enseignants distinguent l'égalité des acquis de l'égalité des chances et de l'égalité de traitement (Crahay, 2013) et adhèrent au principe d'égalité des acquis et, donc, à une conception corrective de la justice en matière d'enseignement offrant plus à ceux qui ont le moins. Concernant l'évaluation, les enseignants sont supposés distinguer les différentes fonctions d'évaluation selon l'axe formatif – certificatif et, qu'eu égard à la fonction certificative, ils opposent les pratiques critériées aux pratiques normatives. Or, différentes recherches portant sur l'échec scolaire (Crahay, 2007 ; Draelants, 2009) indiquent que les enseignants persistent dans des pratiques d'évaluation certificative de type normatif et que seulement une minorité adhère à l'égalité des acquis. Ce double constat incite à s'interroger, d'une part, sur les conceptions (ou croyances) des enseignants eu égard aux fonctions de l'évaluation et, plus précisément, à se demander si les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles opèrent les distinctions conceptuelles qui sont attendues d'eux et, d'autre part, sur leurs conceptions de la justice. A ce propos, on peut également se demander si les enseignants, à l'instar des pédagogues, distinguent les trois conceptions de l'égalité.

Enfin, dans l'esprit des pédagogues (Crahay, 2013) et des responsables politiques qui ont soutenu le Décret mission de 1997, le principe d'égalité des acquis s'articule avec la pratique intensive de l'évaluation formative combinée à celle de l'évaluation certificative de nature critériée. On peut se demander si les enseignants en fonction lient la pratique de l'évaluation formative au principe d'égalité des acquis.

Par ailleurs, le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles continue à fonctionner selon un cursus par année d'étude et ceci bien que les textes officiels recommandent une organisation en cycles d'étude de deux ans. Malgré les prescriptions officielles, des décisions de redoublement sont encore prises annuellement. Bien plus, différentes sociologues (notamment, Draelants, 2009 et Maroy, 2009) considèrent que l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles relève d'un système de quasi-marché. En effet, les parents ont la liberté de choisir l'école de leur enfant, ce qui place les écoles en compétition : les « meilleures » écoles cherchent à recruter les « meilleurs » élèves et les parents cherchent à placer leur enfant dans les « meilleures » écoles. Pareil fonctionnement exige des évaluations certificatives à visée normative car le système tel que rapidement décrit ci-dessus, a besoin d'un classement et d'une sélection des élèves. En définitive, les enseignants sont pris en tenaille entre les recommandations des pédagogues, soutenus par les responsables du système éducatif et les contraintes de fonctionnement du système ainsi que les attentes des parents. Ceci nous amène à supposer que les enseignants tentent « le grand écart », cherchant à concilier des logiques contradictoires. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse qu'ils combinent la pratique de l'évaluation formative en cours d'enseignement et celle d'évaluation certificative à visée normative en fin d'année ; c'est notre première hypothèse (H1). Cette combinaison ne leur paraît pas contradictoire car seulement une minorité d'entre eux adhèrent à l'égalité des acquis (H2) et lient ce principe de justice corrective à la pratique de l'évaluation formative (H3).

De façon précise, nous formulons les trois hypothèses suivantes :

- H1: les enseignants combinent évaluation formative et évaluation certificative à visée normative, au détriment de l'évaluation certificative critériée dont ils ne se sont pas appropriés le concept ;
- H2: Une minorité d'enseignants adhèrent à l'égalité des acquis tandis que la majorité continue d'adhérer à une conception de la justice combinant égalité des chances et égalité de traitement ;
- H3: Les enseignants qui adhèrent à l'égalité des acquis privilégient l'évaluation formative (et, peut-être, l'évaluation certificative critériée).

## **Méthode**

Pour répondre à ce questionnement, nous avons réalisé une recherche à l'aide d'un double questionnaire, celui-ci étant soumis à 112 enseignants primaires en fonction dans des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La première partie du questionnaire porte sur l'évaluation et la seconde sur les principes de justice.

Concernant l'évaluation, le questionnaire est celui validé par Issaieva & Crahay (2010) auprès d'enseignants primaires français. Simplement, aux dimensions « normative » et « formative » considérées par ces deux chercheurs, nous avons ajouté la dimension « critériée ». De plus, nous n'avons pas distingué d'items relatifs à l'évaluation en mathématiques et en français ; nous les avons plutôt reformulés pour qu'ils traitent de l'évaluation en général, l'étude d'Issaieva et Crahay (2010) montrant que cette distinction est superflue aux yeux des enseignants. En définitive, ce questionnaire se compose de 14 items qui se regroupent dans trois dimensions :

- La première dimension envisage l'évaluation comme un processus formatif visant la régulation des apprentissages et la remédiation des difficultés scolaires (5 items) ;
- La deuxième dimension renvoie à l'idée que l'évaluation peut être perçue comme un processus visant à appréhender si les élèves ont atteint les objectifs poursuivies et ceci

indépendamment de tout souci de classement des élèves (approche critériée de l'évaluation certificative) (5 items) ;

- La troisième dimension se rapporte aux finalités certificative dans une perspective normative de l'évaluation (4 items).

Le questionnaire relatif aux principes de justice comporte également trois dimensions :

- La première dimension a trait à l'égalité de traitement selon laquelle tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, ont droit au même enseignement. Cette forme d'égalité est appelée par Aristote (cité par Lecoq, 2008, p.13) « égalité arithmétique ». Dans cette perspective, on ne différencie pas les individus au sein d'une société donnée : tous ont le droit au même traitement, riche ou pauvre, ignorant ou cultivé ;
- La seconde dimension correspond à l'égalité des chances ou justice méritocratique : l'école doit récompenser les meilleurs, ceux qui ont le plus de talent et/ou qui font le plus d'effort ;
- Enfin la troisième dimension est celle de l'égalité des acquis, traduisant un principe de justice correctrice : l'école doit prendre en compte les différences individuelles dans une perspective de justice correctrice et viser l'égalité des acquis de base par une différenciation de l'enseignement basée sur l'évaluation formative, offrant plus d'opportunités d'apprentissage à ceux qui en ont le plus besoin.

Les deux questionnaires se présentent sous la forme d'une échelle de type Likert, en 4 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Ils ont été soumis à un échantillon d'enseignants primaires en fonction, répartis dans plusieurs écoles. Celles-ci peuvent varier fortement en fonction du milieu dans lequel elles sont implantées (milieu urbain, milieu rural), de leur nombre d'effectifs (élèves, agents éducatifs), ...

## **Analyse des résultats**

Les données recueillies au moyen du double questionnaire décrit ci-dessus ont d'abord été soumises à des analyses descriptives (distribution des items, degré d'asymétrie et d'aplatissement). Ensuite, nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires (AFE) pour chacun des questionnaires, celui relatif aux conceptions des enseignants en matière d'évaluation et celui relatif aux conceptions des enseignants en matière d'égalité dans l'enseignement. La robustesse des deux structures factorielles obtenues par AFE a été éprouvée par des analyses factorielles confirmatoires (AFC). Enfin, nous avons procédé à des analyses typologiques (*clusters*), supposant l'existence de différentes façons d'articuler les conceptions relatives à l'évaluation et celles ayant trait à l'égalité en matière d'enseignement.

### **Les conceptions des enseignants en matière d'évaluation**

Le tableau 1 présente les résultats de l'AFE appliquées aux réponses données par les enseignants aux questions portant sur les fonctions que doivent remplir, selon eux, l'évaluation.

Les analyses préliminaires débouchent sur la suppression de l'item 1 (valeur d'asymétrie de -2,01 et valeur d'aplatissement de +4,70). L'analyse factorielle exploratoire<sup>1</sup> produit une solution à deux facteurs. Elle explique 48,85% de la variance totale observée et présente des saturations fortes pour six items. Le premier facteur explique 26,83% de la variance totale et le second 22,01%. Les deux facteurs sont donc d'importance plus ou moins égale. Le facteur 1 s'organise autour de trois items considérant que l'évaluation doit être au service de la régulation et de la remédiation. Ce premier facteur reflète une conception qui privilégie l'évaluation formative. Le deuxième facteur réunit trois items qui renvoient à une perception de l'évaluation sous un autre angle, celui de l'évaluation certificative à visée normative. Cette évaluation est davantage de l'ordre du jugement et de la sanction. Les items relatifs à l'évaluation certificative critériée n'apparaissent pas dans cette structure factorielle

---

<sup>1</sup> Suppression des items faiblement saturés ( $\leq 0.350$ ) et se répartissant sur plusieurs facteurs : 2, 5, 6, 8, 11, 13, 14.

**Tableau 1** : Moyennes, écarts-types et AFE croyances relatives à l'évaluation

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.	Nbre de réponses	Moyenne et écart-type	Facteur	
			1	2
10. Les évaluations permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec les élèves.	112	5,10 (1,02)	,806	
9. Les contrôles permettent de savoir si l'enseignant peut avancer dans la matière ou s'il doit reprendre certain(e)s notions ou exercices.	111	5,03 (,95)	,783	
4. Les évaluations permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire.	112	4,56 (1,30)	,532	
7. Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves.	112	2,70 (1,43)		,755
3. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle.	110	2,98 (1,42)		,609
12. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent.	112	3,91 (1,41)		,587
% de variance expliquée totale 48,855			26,835	22,021
Consistance interne par facteur- alpha de Cronbach			0,72	0,68

L'analyse factorielle confirmatoire<sup>2</sup> aboutit à des indices d'ajustement acceptables (Chi-square (dl=8) = 15,071 ; RMSEA<sup>3</sup> = 0,09 ; CFI = 0,95) et donc conforte la structure en deux facteurs.

### Les conceptions des enseignants en matière d'égalité dans l'enseignement

Le tableau 2 présente les résultats de l'AFE appliquées aux réponses données par les enseignants aux questions portant sur la forme d'égalité qu'il convient selon eux de privilégier.

Les analyses préliminaires aboutissent à la suppression de l'item 2 (valeur d'aplatissement de +2,887). L'analyse factorielle exploratoire a produit une solution à deux facteurs (cf. tableau 2). Elle explique 50,676% de la variance totale observée et présente des saturations fortes pour six items. Le premier facteur explique 23,37% de la variance totale et le second 27,31%. Les deux facteurs sont donc d'importance plus ou moins égale. Le premier facteur s'organise autour de quatre items et renvoie à une conception de la justice dans l'enseignement correspondant à l'égalité de traitement. Le deuxième facteur ne réunit que deux items. Le deuxième facteur montre une autre considération des enseignants eu égard à l'action éducative. Il traduit ainsi une justice relative à l'égalité des acquis. L'idée sous-jacente est une forme de discrimination positive afin que chaque élève puisse atteindre les bases qui lui sont demandées d'apprendre. Bref, le rapport à l'élève est différent, chacun ayant ses spécificités. Aucun item relatif à l'égalité des chances n'apparaît dans cette structure factorielle.

<sup>2</sup> Figure AFC. CF. Annexe 5.

<sup>3</sup> Ne dépasse que très légèrement le seuil admis qui est de 0,08.

**Tableau 2** : Moyennes, écarts-types et AFE croyances relatives à la justice

Matrice de structure Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.	Nbre de réponses	Moyenne et écart- type	Facteur	
			1	2
7. Les élèves devraient tous recevoir le même enseignement, quelles que soient leur origine sociale et l'école fréquentée.	112	4,54 (1,51)	,701	
11. Tout enseignant se doit d'accorder à chacun la même attention.	112	4,64 (1,45)	,671	
13. L'école doit offrir les mêmes opportunités d'apprentissage à tous les élèves.	112	4,97 (1,24)	,630	
1. L'enseignant doit consacrer la même énergie à tous les élèves, sans distinction.	112	4,55 (1,64)	,566	
10. Il est légitime que les enseignants accordent plus d'attention aux élèves en difficulté.	112	4,63 (1,25)		,884
6. L'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux qui ont moins.	111	3,70 (1,44)		,717
% de variance expliquée totale 50,676			23,368	27,308
Consistance interne par facteur- alpha de Cronbach			0,727	0,768

L'analyse factorielle confirmatoire<sup>4</sup> nous décrit des indices d'ajustement acceptables (Chi-square (dl=9) = 17,254 ; RMSEA<sup>5</sup> = 0,09 ; CFI = 0,94) et conforte donc la structure en deux facteurs.

### **Différentes façons d'articuler les conceptions en matière d'évaluation et les conceptions en matière d'égalité dans l'enseignement**

Afin d'explorer la façon dont les enseignants articulent les conceptions en matière d'évaluation et celles relatives à l'égalité dans l'enseignement, nous avons procédé à trois analyses typologiques :

- La première porte sur les scores factorisés issus de l'échelle relative aux conceptions de l'évaluation ;
- La seconde porte sur les scores factorisés issus de l'échelle relative aux conceptions de la justice/égalité ;
- La troisième porte à la fois sur les scores factorisés issus de l'échelle relative aux conceptions de l'évaluation et de celle relative aux conceptions de la justice.

<sup>4</sup> Figure AFC. CF. Annexe 6.

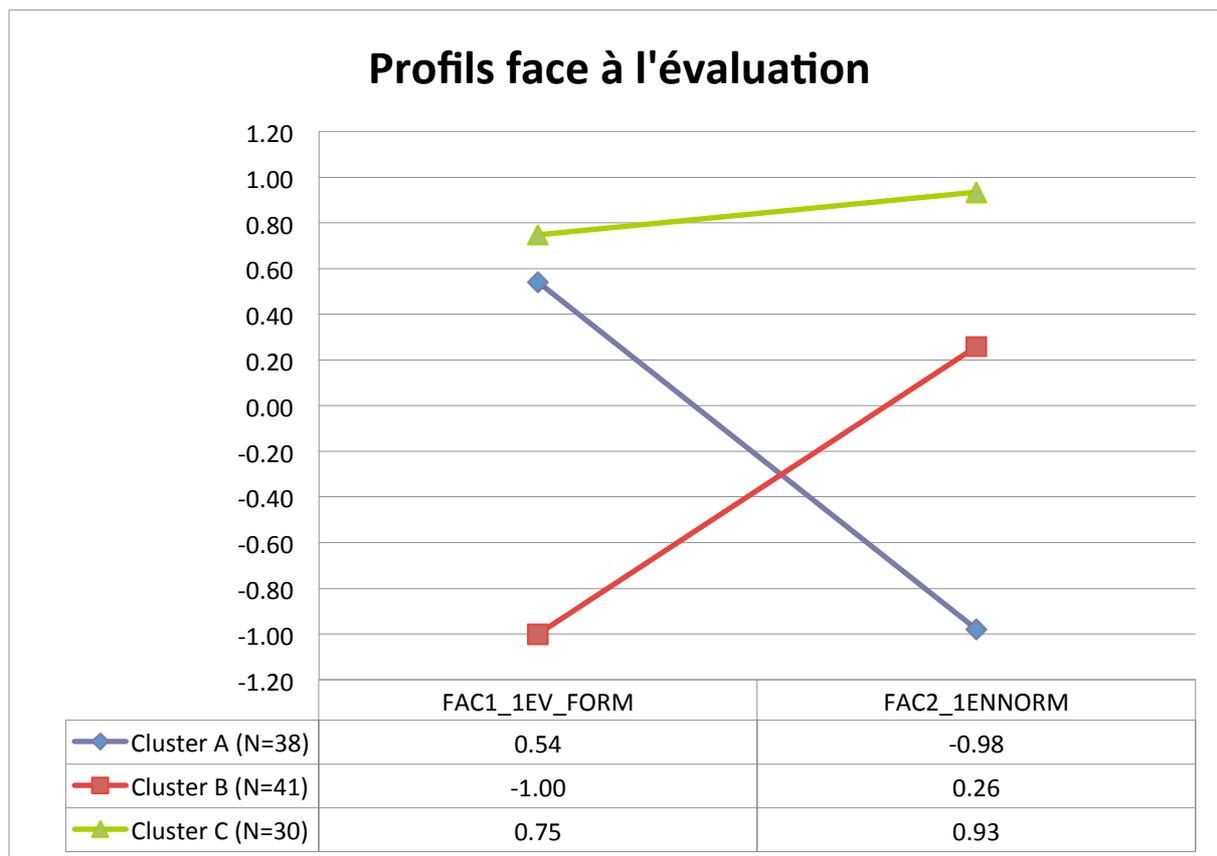
<sup>5</sup> Ne dépasse que très légèrement le seuil admis qui est de 0,08.

**Analyse typologique portant sur les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation**

L'analyse typologique fournit trois clusters correspondant à trois profils de conceptions :

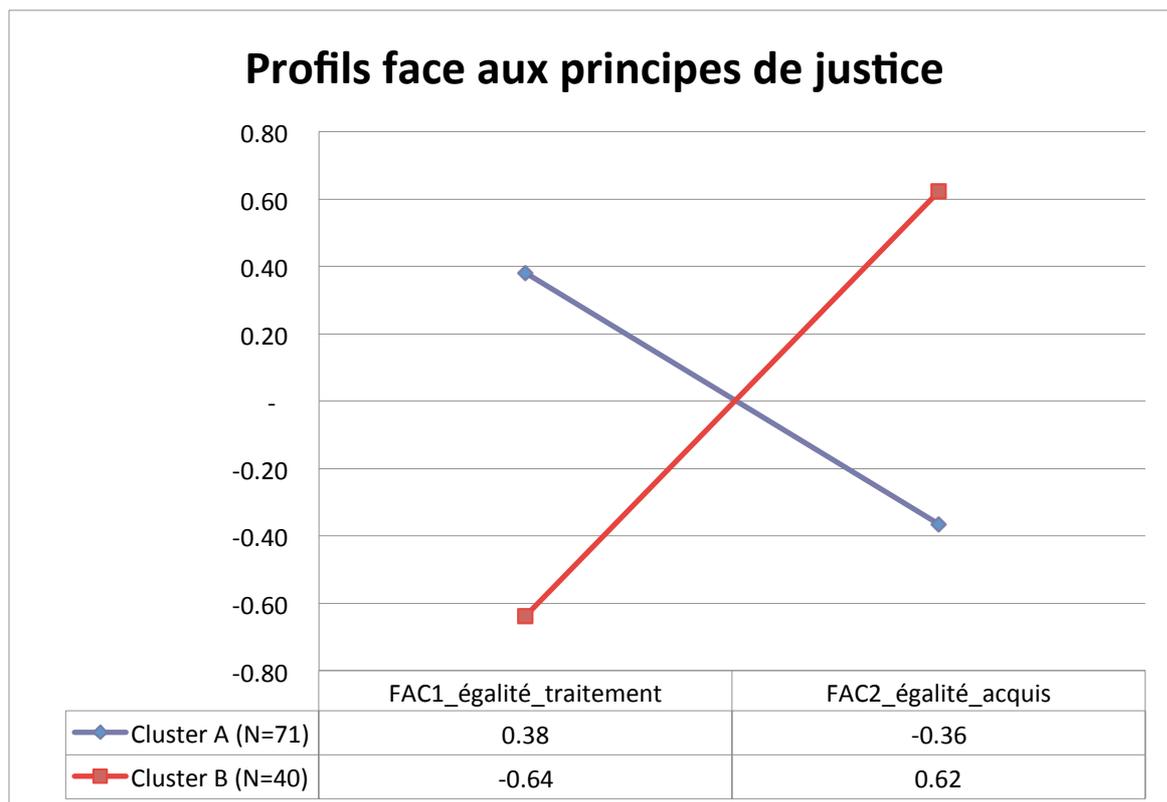
- Le groupe 1 (N = 38) = les enseignants adhèrent à l'évaluation formative et rejettent l'évaluation normative ;
- Le groupe 2 (N = 41) = les enseignants adhèrent à l'évaluation normative et rejettent l'évaluation formative ;
- Le groupe 3 (N = 30) = les enseignants adhèrent simultanément à l'évaluation normative et formative.

Les résultats de ce clustering sont présentés dans la figure 1



**Analyse typologique portant sur les conceptions des enseignants relatives à l'égalité dans l'enseignement**

L'analyse typologique fournit deux clusters correspondant à deux profils de conceptions : le groupe 1, majoritaire (N = 71) adhère clairement à l'égalité de traitement tandis que le groupe 2, minoritaire (N = 40) adhère à l'égalité des acquis. Les résultats de ce clustering sont présentés dans la figure 2.



#### Croisement des clusters « Evaluation » et « égalité ».

Lorsque l'on croise les données des deux clustering précédent, on obtient le tableau suivant qui indique le nombre d'enseignants appartenant aux différentes combinaisons possibles étant donné que nous avons trouvé trois clusters pour les conceptions relatives à l'évaluation et deux clusters pour les conceptions relatives à l'égalité dans l'enseignement.

**Tableau 2 :**

Clustering relatif aux conceptions de l'évaluation	Clustering relatif aux conceptions de l'égalité		
	F1 : Egalité de traitement	F2 : Egalité des acquis	Total
F1 : Evaluation formative	25	13	38
F2 : Evaluation normative	30	11	41
F3 : Evaluation formative + normative	16	14	30
Total	71	39	109

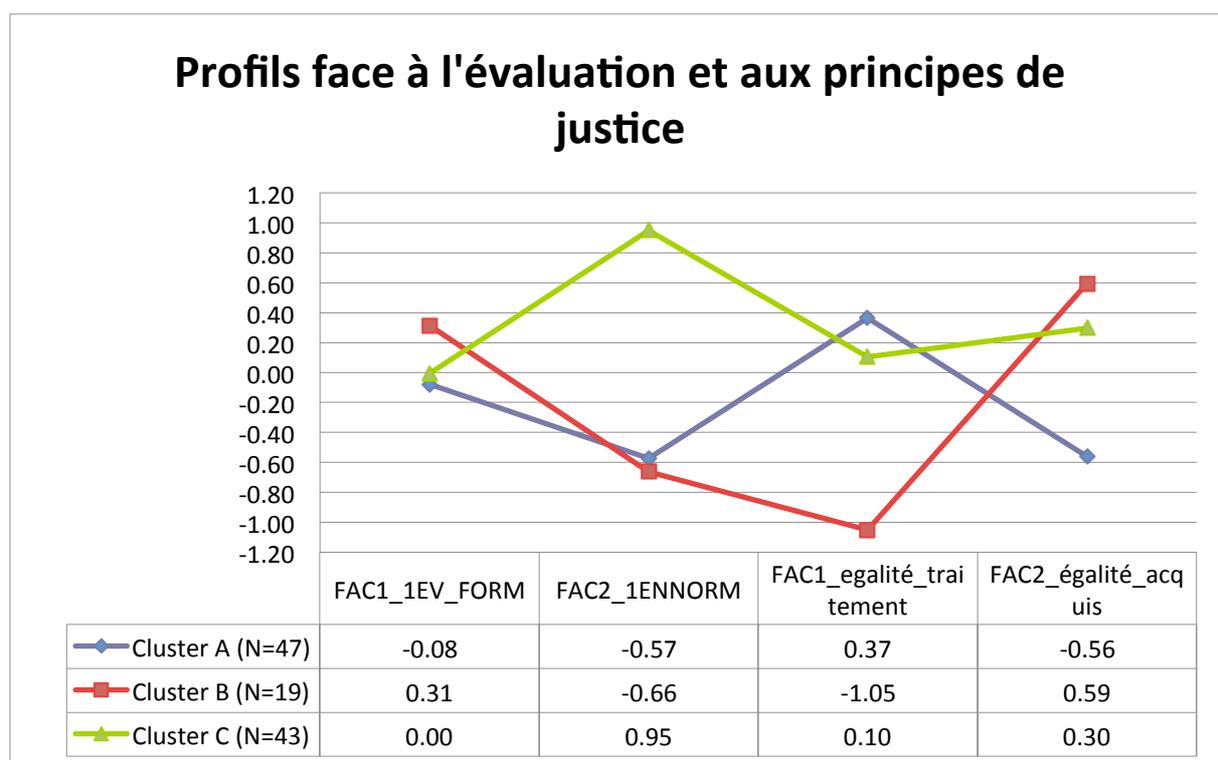
Aucune liaison n'apparaît entre l'appartenance aux deux clusters relatifs aux conceptions de l'égalité et à ceux relatifs aux conceptions de l'évaluation. Le chi-carré d'une valeur de 3,01 est non significatif (P = 0,22 pour 3 d.l.).

**Analyse typologique portant à la fois sur les conceptions des enseignants relatives à l'égalité dans l'enseignement et aux fonctions de l'évaluation**

L'analyse typologique appliquée aux réponses des enseignants aux deux questionnaires (évaluation et égalité) fournit trois clusters correspondant à trois profils de conceptions :

- Le groupe 1 regroupe 47 enseignants qui expriment une adhésion nette à l'égalité de traitement et n'ont pas de position nette eu égard à l'évaluation des élèves
- Le groupe 2, quant à lui, rassemble les 19 enseignants qui adhèrent à l'égalité des acquis et privilégient l'évaluation formative
- Enfin, le groupe 3 réunit les 43 enseignants qui privilégient nettement l'évaluation normative et adhèrent aussi bien à l'égalité de traitement qu'à l'égalité des acquis

Les résultats de ce clustering sont présentés dans la figure 1



**Discussion et conclusion**

Les données recueillies auprès d'enseignants en fonction en Fédération Wallonie-Bruxelles indiquent que ceux-ci font bien la distinction entre fonction formative et certificative de l'évaluation. Celle-ci est, dans leurs conceptions, de type normatif ; les items traduisant l'évaluation critériée n'apparaissant d'aucune manière dans la structure factorielle dégagée par l'analyse statistique. Ceci va dans le sens d'une hypothèse formulée par Crahay (2007) pour expliquer l'importance des échecs scolaires dans ce système éducatif. Il est également intéressant de constater que certains enseignants (30 sur 112) articulent – en tout cas, au niveau de leurs déclarations – évaluation formative et évaluation certificative à visée normative alors que ces deux formes d'évaluation sont opposées sur le plan conceptuel. Ce résultat confirme notre hypothèse pour une partie seulement des enseignants interrogés. Le reste des enseignants se divisent, selon l'analyse typologique en deux groupes : ceux qui valorisent exclusivement l'évaluation formative (N = 38) et ceux qui valorisent l'évaluation certificative à visée normative en rejetant l'évaluation formative (N = 41). Au total, cela fait plus de la moitié des enseignants (N = 71) qui valorisent l'évaluation certificative à visée normative. Quant aux 38 enseignants qui valorisent l'évaluation formative tout en rejetant l'évaluation certificative à visée normative, mais sans retenir l'évaluation certificative critériée, on peut se demander comment ils

procèdent en fin d'année lorsqu'il s'agit de décider la promotion ou le redoublement des élèves. On peut penser que, bien que rejetant l'évaluation certificative à visée normative, c'est à elle qu'ils ont recours, la notion d'évaluation critériée n'ayant apparemment pas d'existence dans le champ des conceptions des 112 enseignants que nous avons interrogés. Bref, selon nous, l'absence de toute référence à cette forme d'évaluation certificative est problématique.

Quant à nos analyses des conceptions de l'égalité pédagogique, elle révèle deux faits majeurs : 1) à notre grande surprise, l'égalité des chances n'apparaît pas dans la structure factorielle comme si elle n'existait pas en tant que telle dans le champ des conceptions pédagogiques des enseignants ; 2) bien que valorisée par 40 enseignants, donc plus d'un tiers, l'égalité des acquis n'est articulée avec l'évaluation formative que par la moitié de ceux-ci (19 pour être précis). On trouve même des enseignants qui articulent évaluation normative et égalité des acquis, ce qui est conceptuellement paradoxal. Bref, ils sont peu nombreux les enseignants qui ont développé un corps cohérent de conceptions et, dès lors, on voit mal comment ils pourraient pratiquer une pédagogie compatible avec les prescrits du Décret mission tel qu'il a été voté en 1997 en Fédération Wallonie-Bruxelles.

## **Bibliographie**

- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles, Labor; Paris : Nathan. (Oeuvre originale publiée en XXX). Traduit en français par V. de Landsheere.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Huberman, M. (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?* Textes de base en pédagogie. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Issaieva, E. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 1, 31-62.
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.