

Les conceptions de l'évaluation des enseignants en Bulgarie

Iliana Petkova, i_petkova@abv.bg, Université de Sofia "Saint Kliment Ohridski, Bulgarie

Résumé : En s'inspirant des travaux qui considèrent que les conceptions évaluatives reflètent les politiques éducatives mises en place et les dispositifs évaluatifs qui en découlent (Brown, Lake & Matters, 2011 ; Brown, Hui, Yu, Kerry & Kennedy, 2011), la présente recherche tente de mettre en évidence la structuration des conceptions de l'évaluation chez les enseignants bulgares. Etant donné que l'évaluation sommative est la forme d'évaluation dominante en Bulgarie, et ceci depuis longue date, nous avons avancé l'hypothèse que dans la configuration des conceptions des enseignants, des aspects relevant de cette pratique seraient mis en avant. Afin d'identifier les conceptions des enseignants nous avons réalisé une étude, à l'aide d'un questionnaire, auprès de 216 enseignants bulgares du primaire exerçant dans plusieurs écoles. Les résultats ont mis en évidence deux conceptions : la première, s'articule essentiellement autour de l'idée à la fois de l'évaluation critériée, l'évaluation normative et dans une moindre mesure de l'évaluation formative (présence d'un seul item); la seconde renvoie clairement à la finalité normative. Il semblerait donc que les conceptions que les enseignants bulgares entretiennent à propos de l'évaluation reflètent plus ou moins les pratiques et traditions évaluatives.

Mots-clés : croyances de l'évaluation, enseignants bulgares, évaluation normative, évaluation formative, évaluation critériée

1. Introduction

Comme le souligne Gaston Mialaret (1991) l'évaluation est un des éléments essentiels dans la structure des problèmes pédagogiques et didactiques. Certains chercheurs (Richardson & Placier, 2001) soutiennent l'idée que les conceptions pédagogiques des enseignants (à propos de l'enseignement, de l'évaluation, des élèves, etc.) jouent un rôle important dans la mise en place des politiques éducatives et des réformes en pratique. Bien qu'elles ne soient pas nombreuses, des recherches récentes se sont penchées sur cette problématique et tentent de déterminer dans quelle mesure les conceptions des enseignants à propos de l'évaluation reflètent les politiques et contextes éducatifs. Globalement, les résultats de ces études font ressortir qu'il existe une convergence entre les conceptions des enseignants et l'orientation et les finalités des dispositifs évaluatifs, lorsque ceux-ci sont institués depuis longtemps (Brown, Lake & Matters, 2011). Ainsi, Hamilton, Stecher, Marsh, McCombs, Robyn et Russell (2007) ont montré que les enseignants de trois états des Etats-Unis (Californie, Géorgie et Pennsylvanie), ayant des systèmes d'évaluation similaires, affichent des conceptions et intentions semblables. D'autres recherches réalisées dans des pays d'Asie orientale (le Hong-Kong, le Japon et la Corée) confortent ces résultats en mettant en évidence une adhésion importante des enseignants aux pratiques évaluatives dominantes ayant une longue histoire (Brown, Sammy, Flora, Hui, Yu, Kerry & Kennedy, 2011).

En s'inspirant de ces travaux, la présente recherche se donne pour objectif d'explorer les conceptions de l'évaluation des enseignants en Bulgarie. Pour ce faire, nous tenons compte du contexte éducatif du pays et notamment des caractéristiques de la politique éducative instaurée en matière d'évaluation qui seront présentés ci-après.

2. Contexte théorique

L'évaluation des apprentissages des élèves en Bulgarie a pour objectif de recueillir des informations, d'une part, pour appréhender si les buts politiques éducatifs et les objectifs du programme sont atteints, et d'autre part, pour cerner si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement. L'évaluation est liée aux politiques éducatives et plus concrètement aux politiques évaluatives. Les politiques en matière d'évaluation constituent la base pour la formation des conceptions pédagogiques des

enseignants. Il ne faut cependant pas oublier que, l'évaluation reflète les savoirs scientifiques enseignés durant la formation à l'Université mais aussi les traditions instaurées dans les pratiques évaluatives. Autrement dit, l'évaluation est à la fois un processus objectif, résultant des politiques et de la théorie, et un processus subjectif dépendant des enseignants et des apprentissages personnels des élèves.

2.1 Quelles sont les politiques et les traditions en matière d'évaluation en Bulgarie? Un peu d'histoire...

Du temps de la Renaissance bulgare, les enseignants évaluent de manière quantitative et qualitative leurs élèves, en fournissant une sorte de bilan portant principalement sur les comportements scolaires des élèves. Par exemple, à la fin de chaque semaine, les enseignants devaient remplir des tableaux avec des notes et des indications sur le comportement de chaque élève : désintéressé, indépendant, paresseux, indiscipliné ou studieux, diligent, prudent, sage, attentif, etc. Des indications concernant le comportement ont été écrites sur des plaques que les élèves étaient obligés de montrer aux parents.

Avant l'année 1989, la Bulgarie faisait partie des pays du camp socialiste. La pédagogie soviétique était la base théorique essentielle. Les auteurs comme Kazanskii, Nazarova (Andreev, 1996), soulignent le rôle des individualités des élèves dans le processus d'évaluation objective. Quant à Bespalko, il fait une classification des apprentissages, qui sont objets d'évaluation sous la forme de notes scolaires (Andreev, 1996). D'après cet auteur « la note doit rendre compte des connaissances du contenu et notamment du savoir de reproduction, de compétences, de transformations ». Bespalko précise encore que « différents niveaux de l'apprentissage doivent être distingués attentivement et évalués correctement » (cité par Andreev, 1996). Au début de la période soviétique, une expérience a été entreprise pour changer radicalement le système d'évaluation de la nouvelle école. Elle est basée sur la minimalisation du rôle de l'individualité et des résultats personnels des élèves. Dit autrement, dans ce système, l'évaluation devait tenir compte non seulement des résultats et du succès personnel de l'élève, mais aussi de sa contribution aux résultats du groupe.

2.2 Dispositifs et situation actuelle concernant l'évaluation en Bulgarie

A partir de l'année 1989, en Bulgarie, commencent des transformations non seulement dans le système politique, mais aussi dans la politique éducative. En 1991, une nouvelle loi de l'éducation entre en vigueur par souci de rendre l'évaluation plus objective. Celle-ci introduit des exigences d'éducation d'Etat, nommées aussi Standards d'éducation nationaux (SEN). Elles s'appliquent à toutes les étapes de l'enseignement – pré-primaire, primaire et secondaire et sont reliées avec le système d'évaluation. En 2009, une ordonnance spéciale portant sur l'évaluation voit le jour (Directive en date du 18 octobre 2009/N 3). Selon celle-ci, l'évaluation scolaire est définie comme « un processus qui permet de voir dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement sont atteints sur la base des performances des élèves et des notations ». D'après cette définition, l'importance qui est attribuée aux objectifs à atteindre, aux examens et aux notations, ressort très clairement. L'évaluation devient également interne et externe. L'évaluation interne est effectuée par le professeur et l'évaluation externe – par la commission nommée par le directeur d'établissement ou la commission choisie par le Ministre ou autre spécialiste de l'Inspectorat Régional d'Education. Dans le processus d'évaluation, l'enseignant emploie des indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Par exemple – un indice quantitatif de 5.50 à 6 définit un indicateur de qualité excellente; un indice quantitatif de 4.50 à 5.49 définit indicateur de qualité très bonne; un indice quantitatif de 3,50 à 4,49 définit un indicateur de qualité bonne; un indice quantitatif de 3.00 à 3.49 définit un indicateur de qualité moyenne et un indice quantitatif de 2 à 2.99 définit un indicateur de qualité faible. Les estimations sont annuelles, fixes et courantes. L'ordonnance de 18 octobre 2009 fixe aussi le nombre minimum requis des évaluations en cours de chaque cycle d'apprentissage. Par exemple, pour les disciplines scolaires, sur lesquelles le programme académique envisage quatre ou plusieurs heures par semaine - deux notes portent sur des examens oraux et trois notes ou autrement dit, trois estimations, sur des écrits ou des essais pratiques. En fin d'année, le maître de classe écrit pour chaque élèves un commentaire sur les caractéristiques de comportement. Les paramètres pris en compte sont : le travail de

l'étudiant, sa participation à la vie scolaire, les compétences sociales et la gestion des émotions. L'évaluation s'effectue à l'aide d'une échelle de type Likert, allant de 0 à 4 : 1-lacunes et manques ; 2 – acquis faible ; 3 –acquis moyen ;4 – complètement acquis ; 0 – pas d'information. Actuellement, l'évaluation quantitative s'accompagne davantage d'une évaluation appelée qualitative qui a pour objectif de fournir des commentaires sur les performances des élèves selon des critères établis. Il importe cependant de préciser que, l'évaluation dite „qualitative” n'est pour le moment pas clairement définie et explicitée.

Ces dernières années, la recherche éducative en Bulgarie commence à se préoccuper des problèmes de l'évaluation. Ainsi, l'évaluation devient de plus en plus l'objet de réflexion et de travail de plusieurs auteurs. Par exemple, Andreev (1996) traite la question des effets de la subjectivité de l'évaluation des élèves ; Vassilev (1987) se centre sur l'évaluation de l'apprentissage des élèves ; quant à Bijkov (1999), il se préoccupe des problèmes de docimologie.

Ce bref rappel du développement de la politique évaluative et des dispositifs d'évaluation scolaire, permet de constater que l'évaluation sommative et certificative est mise en place depuis longue date dans le système d'enseignement bulgare et a toujours occupée une place centrale dans les dispositifs évaluatifs (Andreev, 1995; Bijkov,1999 ; Delibaltova, 2001 ; Stojanova, 1996 ; Vassilev, 1987). Ses principales finalités consistent d'une part, à sélectionner les élèves sur la base de leurs performances et, d'autre part, à motiver les élèves en se servant de la note comme outil. Partant de ces observations, et en tenant compte des traditions en matière d'évaluation dans le système éducatif en Bulgarie, nous pensons que, la structuration des conceptions des enseignants bulgares reflèterait fortement les caractéristiques de l'évaluation telle qu'elle est envisagée. Par conséquent, nous formulons deux hypothèses que:

1. H1 : les conceptions de l'évaluation des enseignants dépendent des contextes éducatifs et de leurs valeurs culturelles ;
2. H2 : dans les conceptions, la fonction sommative de l'évaluation est dominante avec ses aspects normatifs et critériés.

3. Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans un projet plus large soutenu par le Fonds National Suisse de la Recherche (Crahay & Marcoux, 2010). L'un des objectifs de ce projet est d'étudier et de comparer la structuration de différentes catégories de croyances d'enseignants en formation et en fonction provenant des pays de l'Europe centrale et orientale (Roumanie et Bulgarie) et de l'Europe de l'Ouest (Suisse, Communauté française de Belgique, France, Espagne).

3.1 Instrument

Pour appréhender les croyances des enseignants relatives à l'évaluation, nous nous sommes inspirés d'un questionnaire (Issaieva & Crahay, 2010) qui a été utilisé dans le cadre de la recherche, citée ci-dessus. Nous avons traduit et adapté le questionnaire à la population d'enseignants bulgares. Il se présente sous la forme d'une échelle de type Likert, en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord) et rassemble des propositions renvoyant à trois conceptions ou visées de l'évaluation :

1. la première, considère que l'évaluation vise à estimer et comparer les performances des élèves dans une finalité normative (4 items);
2. la deuxième, envisage l'évaluation comme un processus formatif visant la régulation des apprentissages (5 items);
3. la troisième, renvoie à l'idée que l'évaluation peut-être perçue comme un processus visant à définir si les élèves ont atteint les objectifs (critères) fixés (5 items).

3.2 Participants

216 enseignants exerçant dans différentes écoles situées dans quatre villes du pays se sont portés volontaires pour participer à cette étude. L'échantillon de convenance ainsi constitué se compose de 71 % de femmes et 29 % d'hommes ; leur âge varie de 25 à 58 ans.

La recherche s'est réalisée au cours du dernier trimestre de l'année 2010-2011. Le questionnaire qui a été adressé aux enseignants était accompagné d'une lettre expliquant l'objectif de la recherche, la manière de répondre et précisant que l'étude est anonyme. Il leur a également été précisé que les données collectées resteraient confidentielles et ne serviraient qu'à des fins de recherche et qu'ils auraient un retour s'ils le souhaitaient dès la validation de ce travail de recherche par une publication scientifique. Nous avons laissé le choix aux enseignants de remplir le questionnaire en version papier ou électronique. Le délai de retour était d'un mois.

4. Analyses et résultats

Pour mettre en évidence la structuration des conceptions nous avons réalisé des analyses factorielles exploratoires. Ensuite, nous avons examiné la fiabilité de facteurs au moyen de l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) et testé la validité de la structure identifiée au préalable en recourant à des analyses factorielles confirmatoires. Avant de réaliser ces analyses nous avons vérifié la normalité de la distribution des items (les valeurs d'asymétrie et celles d'aplatissement).

4.1 La structuration des conceptions

Les analyses factorielles ont été réalisées en choisissant la méthode d'extraction de maximum de vraisemblance puisque les données présentaient des distributions ayant un faible écart par rapport à la normalité. Ainsi, les 14 items avaient tous des valeurs d'aplatissement et d'asymétrie très faibles (entre -1 et +1) et sans effet de plancher ou de plafonnement important. Supposant aussi que les conceptions peuvent être liées, nous avons opté pour une rotation oblique (Promax) lors de l'analyse factorielle. Les items ayant un poids factoriel inférieur à 0,30 et saturant sur plusieurs facteurs ont été exclus à travers des analyses successives. Aussi, pour s'assurer que les données collectées se prêtent à l'analyse factorielle, c'est-à-dire qu'elles forment un ensemble suffisamment cohérent et adéquat, nous avons examiné les valeurs, d'une part, de l'indice de Kaiser, Meyer et Olkin (0,72) et, d'autre part, du test de sphéricité de Bartlett ($\chi^2(15) = 310,927, p < .001$).

L'analyse factorielle exploratoire a abouti à une structure à deux facteurs expliquant presque 50% de la variance totale (48,92% exactement) et réunissant la moitié des items du questionnaire, sept au total. Le premier facteur explique une très grande part de la variance, à savoir de 35,20%. Du point de vue théorique, il constitue une sorte de facteur « hybride » puisqu'il regroupe quatre items ayant trait aux trois dimensions évaluatives qui ont été ciblées :

1. Les deux premiers items ayant le poids factoriel le plus élevé renvoient à l'idée que l'évaluation sert à voir dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement sont atteints ;
2. Le troisième item considère que l'évaluation permet de repérer les élèves selon leur niveau ; il se rapporte donc à l'évaluation sommative dans une perspective normative. Il a également un poids factoriel important sur le second facteur. Ceci semble assez logique puisque le second facteur véhicule aussi l'idée de la conception normative.
3. Le quatrième item renvoie à l'idée que l'évaluation permet de cerner les progrès des élèves. Ici, on voit donc apparaître l'aspect formatif de l'évaluation.

Si on observe les moyennes de ces quatre items composant le facteur 1 (voir le tableau 1 ci-après), on peut constater que les enseignants s'y positionnent favorablement (le degré d'accord allant de 4,35 à 4,99) sur l'échelle de Likert en 6 points. Malgré cette adhésion, les énoncés relevant de l'évaluation critériée et normative prévalent dans ce facteur. Ces résultats nous amène donc à le considérer comme un facteur de composition mais véhiculant tout de même une conception à orientation « traditionnelle ».

Le second facteur, comme on vient de le précisé ci-dessous, réunit trois items considérant que l'évaluation permet de repérer, classer et sanctionner les élèves. Ici, on voit donc clairement apparaître la finalité normative. Les moyennes des deux premiers items varient entre 3,07 et 4,35, ce qui laisse penser que les enseignants ne rejettent pas massivement la finalité normative sans pour autant y adhérer fortement. En revanche, ils sont plutôt défavorables à l'idée que l'évaluation sert à sanctionner les élèves ; la moyenne pour l'item qui renvoie à cette idée et se trouve dans le facteur 2 est de 2,65. L'analyse met également en évidence que les deux facteurs covarient positivement ($r=0,350^{**}$, $p < 0,01$) ce qui incite à penser que les deux conceptions ne sont ni opposées ni indépendantes.

Tableau 1: Indices statistiques de la structuration des croyances sur l'évaluation des enseignants à travers l'analyse factorielle exploratoire

Facteurs	Items relatifs aux croyances sur l'évaluation	Saturation		% de variance expliquée	Alpha de Cronbach	Moy	SD
		F1	F2				
Hybride (atteinte des objectifs, repérage du niveau et des progrès des élèves)	-Les évaluations permettent de voir si les objectifs du programme sont atteints.	.871		35.202	.74	4.92	1.286
	-Les évaluations permettent de voir si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement	.739				4.99	1.203
	--Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves.	.634	.525			4.35	1.671
	- Lors des évaluations, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.	.560				4.88	1.173
Outil de sélection et sanction	-Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle		.656	13.020	.63	3.07	1.678
	-Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé		.537			2.65	1.714

4.2 Validation de la structure des conceptions

Après avoir identifié la structure bi-factorielle des conceptions, nous avons testé sa validité en appliquant une analyse factorielle confirmatoire (voir figure 1 ci-dessous). L'item se rapportant à l'évaluation – moyen de repérage des élèves selon leur niveau, et ayant un poids factoriel important sur les deux facteurs a été considéré comme reflétant les deux. Au regard des différences indices d'ajustement et des coefficients de régression, les résultats de l'analyse confirmatoire montrent que le modèle testé s'ajuste de manière satisfaisante aux données (voir annexe 2) ; les valeurs des indices calculés sont les suivantes : Chi-square ($df=7$) = 14,995 ; RMSEA = 0,07 et CFI = 0,97. Ces valeurs nous permettent de conclure que le modèle théorique posé a priori reproduit correctement les données empiriques. L'analyse confirme également la relation positive entre les deux facteurs ($r=0,23$) ce qui montre que les conceptions identifiées sont complémentaires.

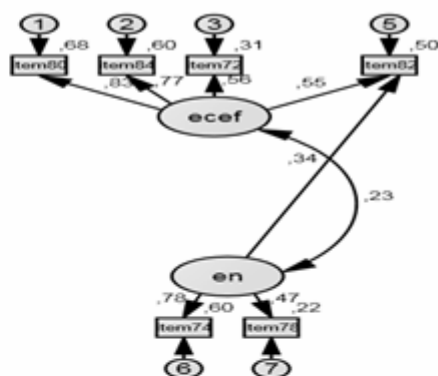


Figure 1: Structuration des croyances sur l'évaluation des enseignants à travers l'analyse factorielle confirmatoire

5. Discussion et conclusion

L'objectif de cette recherche était de voir comment se structurent les conceptions de l'évaluation des enseignants bulgares et si elles reflètent les conceptions dominantes dans le dispositif évaluatif mis en place. L'analyse a mis en évidence deux conceptions : la première s'articule autour de l'idée, à la fois, de l'évaluation critériée, l'évaluation normative et dans une moindre mesure de l'évaluation formative (présence d'un seul item); la seconde ne renvoie qu'à la finalité normative. De plus, ces deux conceptions sont liées, ce qui suggère que les enseignants bulgares comme par ailleurs les enseignants dans d'autres pays conçoivent certaines fonctions et finalités, étant proches, de manière complémentaire (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier & Plante, 2005 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011 ; Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry 2006).

Ces résultats nous permettent de faire une autre observation. Les enseignants bulgares semblent entretenir des conceptions qui concordent avec qui la culture évaluative traditionnelle prédominante dans le pays depuis longue date, c'est-à-dire avec celle qui privilégie la fonction sommative dans une perspective critériée et normative. Ces résultats rejoignent donc les constats faits par d'autres recherches et semblent conforter nos hypothèses (H 1 et H 2) que les pratiques ayant une longue histoire sont bien ancrées dans les mentalités des acteurs scolaires (Brown et al. 2011). Il n'est par conséquent pas surprenant de ne pas retrouver une conception véhiculant l'idée de l'évaluation formative. Cette fonction de l'évaluation n'est en effet pas une pratique courante. Comme l'a montré l'analyse de la situation évaluative en Bulgarie, ce n'est que depuis la fin des années 1990 qu'un intérêt est porté à l'évaluation en vue de la rendre plus objective. Depuis, chercheurs et décideurs réunissent leurs efforts mais à l'heure actuelle, il est encore tôt de parler de la mise en place d'une vraie « culture formatrice » en matière d'évaluation.

6. Références bibliographiques

- Andreev, M. (1996). *L'évaluation dans l'école*. Sofia : Université de Sofia «St.Kliment Ohridski».
- Bijkov, G.(1999). *La diagnostique pédagogique*. Sofia : Université de Sofia «St.Kliment Ohridski».
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210–220doi:10.1016/j.tate.2010.08.003.
- Brown, G. T. L., Sammy, K.F. Hui, Flora, W.M. Yu, Kerry, J. & Kennedy. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50, 307–320.
- Chouinard, R., Bowen F., Cartier, S., Desbiens N., Laurier, M. & Plante, I.(2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Rapport de recherche présenté au fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, Canada*. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://ebookbrowse.com/c/chouinard-roch-approche-evaluative-rapport-fqrsc?match=on>> (consulté le 6 mai 2011).
- Crahay, M. & Marcoux, G. (2010). Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves? (Projet FNS N°132218). Genève : Université de Genève.
- Delibaltova, V. (2002). *L'évaluation des élèves (les aspects didactiques)*. V.Tarnovo : Faber.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Marsh, J. A., McCombs, J. S., Robyn, A. & Russell, J.L. (2007). Standards-based accountability under no Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states. Santa Monica, CA: RAND Education
- 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.
- Issaieva, E., Pini, G. & Crahay, M. (2011). Positionnement des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-25.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
- Richardson, V. and Placier, P. (2001). Teacher Change, In: V. Richardson (Ed.), Handbook of Research on Teaching (4th edition), *American Educational Research Association*, 905-947.
- Soussi, A., Ducrey F., Ferrez E., Nidegger C. & Viry G. (2006). *EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Rapport du service de la recherche en éducation, DIP. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://edudoc.ch/record/3603/>> (consulté le 6 mai 2011).
- Stoyanova, F.(1996). *Testologie pour les enseignants*. Sofia : Atika.
- Vassilev, D. (1987). *L'évaluation des connaissances en matière d'éducation*. Sofia : Narodna prosveta.