

Vol. 13, No. 5
pp. 565-591
November &
December
2022

Received: 13 February 2022
Received in revised form: 15 April 2022
Accepted: 10 May 2022

Impact du jugement professionnel sur les pratiques évaluatives des enseignants du FLE en Iran

Asiyeh Khajehali¹ & Mahmoud Reza Gashmardi^{2*}

Résumé

Le jugement professionnel est défini comme un processus qui mène à une prise de décision à partir de différentes considérations. Ces dernières se construisent par les processus cognitifs individuels et sociaux des enseignants. Dans cette perspective, le jugement professionnel, issu du processus cognitif des enseignants, contribue à la détermination des critères d'évaluation ainsi qu'à la prise de décisions sommatives. La présente étude vise à comprendre comment l'agir évaluatif des enseignants du FLE s'effectue lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des pratiques d'évaluation sommative. Dans cette visée, nous avons tenté de remettre en question l'influence du jugement professionnel des enseignants sur les quatre étapes de la démarche de prise de décision et d'attribution des notes à savoir 1. La définition de l'objet d'évaluation 2. Le recueil des informations 3. L'interprétation des informations recueillies à partir des critères d'évaluation établis 4. La prise des décisions. Dans le but de la réalisation de cette recherche, nous avons mis en œuvre des entretiens semi-dirigés en tant qu'outil de recherche et nous avons analysé et interprété le récit de pratiques évaluatives des participants à l'entretien. Les résultats montrent qu'il y a un écart entre la réalité des pratiques déclarées des enseignants et celle considérée comme souhaitable ainsi qu'il y a des obstacles et des tensions en ce qui a trait à la construction de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation des enseignants.

Mots clés : Approche critériée, Enseignant du FLE, Evaluation sommative, Jugement professionnel, Pratique d'évaluation

1. Doctorat en didactique du FLE de l'université Tarbiat Modares

2. Corresponding author: Maître de conférences du département français de l'université Tarbiat Modares

E-mail : m.gashmardi@modares.ac.ir

1. Introduction

A la fin d'un cours ou d'une étape d'apprentissage, l'apprenant doit montrer à l'enseignant qu'il a acquis les compétences désirées ou qu'il a atteint les objectifs poursuivis. L'évaluation sommative permet donc aux enseignants de porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours ou d'un programme d'études dans le but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages. Le jugement s'intègre au processus d'évaluation et permet à l'enseignant d'apprécier les informations recueillies et de juger le développement et la performance de l'apprenant.

Même si l'évaluation des apprentissages ne peut être réduite au seul acte de jugement, il ne peut pas, non plus, être séparé de ce processus. Il semble que cet acte est central dans les pratiques évaluatives des enseignants, ce qui a conduit certains chercheurs à développer le concept de jugement professionnel. Le jugement professionnel de l'enseignant intervient dans toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages des apprenants et est conceptualisé comme étant un processus cognitif et une pratique sociale liée aux différents contextes. Il est ainsi défini en tant que capacité de l'enseignant d'adapter son propre système d'évaluation en tenant compte des différentes situations d'évaluation.

Ce qui est nouveau dans cette recherche, c'est l'accent mis sur le jugement professionnel qui se trouve d'une manière implicite dans l'ensemble du processus d'évaluation. Cet acte professionnel est complexe et comporte particulièrement des enjeux majeurs lors de prises de décisions sommatives. Dans cette perspective, comme le jugement professionnel est présent dans les évaluations visant à soutenir les apprentissages et dans les évaluations qui contribuent à la reconnaissance des compétences ainsi que dans celles qui fondent les décisions sommatives, il est nécessaire d'étudier l'impact du jugement professionnel sur les pratiques évaluatives des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'agir évaluatif de ces derniers.

Au sujet d'évaluation en FLE dans son contexte iranien, il semble que le jugement professionnel des enseignants relève de leur propre système évaluatif, et

que l'agir évaluatif des enseignants du FLE en Iran est plutôt basé sur leurs expériences et leurs valeurs personnelles et non pas sur les principes scientifiques de l'évaluation. Dans cette visée, dans le cadre de cette recherche, nous cherchons à savoir comment l'agir évaluatif de l'enseignant se construit quand le jugement professionnel s'exerce dans les pratiques de l'évaluation sommative et l'attribution des notes. A cet égard, nous avons mené une recherche qualitative dans le but d'étudier des éléments qui s'intègrent à la construction du jugement professionnel en évaluation des enseignants des instituts français en Iran.

Cette recherche est composée de sept parties. La première, qui vient par la suite est entièrement consacrée à la présentation de la littérature de recherche. Cette partie vise à présenter, en résumé, les ressources et les références essentielles dont on se sert pour rédiger la présente recherche. La troisième partie consiste à présenter le cadre théorique et conceptuel qui inspire cette recherche. Dans la quatrième section, nous présenterons les bases de la méthodologie choisie au regard de la position épistémologique adoptée pour atteindre les objectifs visés dans cette recherche. Par la suite, la cinquième partie permet de dégager les résultats obtenus suite aux données recueillies. Ainsi, cette partie fournit-elle des éléments de discussion et d'interprétation des résultats obtenus pour montrer, dans la dernière partie (la conclusion), à quel point l'hypothèse principale de cette recherche a été validée. Ainsi, les principaux résultats qui se dégagent de cette étude seront-ils exposés.

2. Revue de littérature de recherche

Tout d'abord, il faut signaler que le sujet de cette recherche est nouveau dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en Iran. Dans le contexte mondial, la question du jugement professionnel en évaluation est assez récente et a été plutôt traitée par les chercheurs suisses et canadiens. Cette partie permet de présenter les ressources qui ont servi à alimenter le cadre théorique et qui ont favorisé la réalisation de cette recherche.

Chaumont et Leroux (2018), auteurs de l'article intitulé « Le jugement évaluatif :

subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur » ont mené une recherche qualitative interprétative impliquant des études de cas auprès de quatre professeurs. Cette recherche vise à éclairer l'exercice du jugement lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans le cours. En quoi le jugement lors du processus d'évaluation consiste-t-il ? Quels en sont les paramètres ? Qu'en est-il de la subjectivité et des biais cognitifs, incontournables écueils à l'exercice d'un jugement juste et valide ? L'article tente de répondre à ces questions en établissant des liens avec la recherche menée et en proposant quelques pistes d'action pour les professeurs.

Mottier Lopez et Dechamboux (2017) ont étudié, d'une part, les jugements évaluatifs des enseignants quand ils attribuent des notes certificatives aux travaux de leurs élèves en français (production écrite) et en mathématiques (résolution de problème) et, d'autre part, des pratiques dites de « modération sociale » entre ces mêmes enseignants visant à construire une culture d'évaluation commune.

L'ouvrage intitulé « Le jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève » est une recherche sous la direction de Lafortune et Allal (2008). Ce livre est le fruit de recherches menées dans deux contextes de l'enseignement primaire, au Québec et à Genève. Cet ouvrage qui comprend dix chapitres, présente des recherches portant sur le jugement professionnel dans le domaine de l'enseignement.

L'article de Laveault (2008) vise à étudier le jugement professionnel d'évaluation en tant qu'intervenant dans la prise de décision et qui se révèle utile lorsque les mesures de contrôle externe du risque se sont avérées inappropriées ou insuffisantes. Le but de cet article est de définir d'abord en quoi consiste le jugement professionnel en évaluation scolaire et quels en sont les différentes catégories et principaux indicateurs.

3. Cadre théorique

3.1. Jugement professionnel d'évaluation

La nouvelle perspective de l'évaluation s'éloigne de l'idée que l'évaluation consiste en un système qui situe mécaniquement les apprenants sur les échelles de mesure sans prendre en considération le contexte dans lequel s'inscrivent les décisions évaluatives. Dans ce contexte, les pratiques d'évaluation formative et sommative des enseignants se caractérisent à travers les processus du jugement des enseignants. Dans cette perspective, l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. Selon Allal et Lafortune (2008), l'enseignant aborde ses pratiques d'enseignement selon ses valeurs, ses savoirs disciplinaires et ses savoirs d'expériences certes, mais aussi en tenant compte des exigences institutionnelles et sociales, des cadres référentiels, des codes de conduite, des intérêts et des valeurs du groupe professionnel. Puisque les pratiques évaluatives de l'enseignant font partie de ses pratiques d'enseignement et du processus d'apprentissage, nous apercevons cette complexité dans la démarche d'évaluation de l'enseignant.

Dans cette perspective, le jugement professionnel est constant dans toute démarche évaluative : « Cette perspective argumente que l'enseignant exerce son jugement dès le choix par exemple des objets à évaluer au regard des plans d'études et des situations didactiques réalisées dans la classe, dans la sélection des démarches et outils d'évaluation, dans la définition des cadres de référence, dans les interprétations jusqu'aux décisions et à leur mise en œuvre » (Mottier Lopez, 2008, pp. 459-460). De ce point de vue, le jugement professionnel est présent dans la planification des activités d'évaluation, dans les choix des modalités et des outils et dans les décisions qui découlent de l'évaluation. Il consiste à faire une analyse et une synthèse des données recueillies sur les apprentissages de l'élève. Il conduit à situer ces apprentissages par rapport aux exigences fixées à différents moments de la formation.

Dans cette visée, la perspective située nous permet d'étudier le jugement professionnel d'évaluation en considérant les dimensions mentionnées comme des

indicateurs ou indices ouvrant sur une analyse de l'agir évaluatif des enseignants.

3.2. *Pratiques évaluatives des enseignants*

Dans le but d'étudier le jugement professionnel en évaluation des enseignants, il semble que l'analyse des pratiques évaluatives des enseignants est indispensable. A cet égard, il faut bien connaître la notion de pratique. Pour Legendre (1993), le concept de pratique est la manière d'agir pour appliquer une approche, une méthode ou une technique. Selon lui, la modalité de pratique est variée : « *Les pratiques peuvent être intuitives et spontanées, ce qui veut dire que celles-ci peuvent être adoptées sans qu'on ait rigoureusement jugé de leur valeur par voie d'expérimentations* » (Legendre, 1993, p. 1007. Cité par Leroux, 2010, p.78). Dans cette visée, le concept de pratique s'inscrit dans la façon d'agir et les expériences propres d'un individu.

En éducation, la pratique des enseignants renvoie à l'application des théories de l'apprentissage, de la didactique et de l'évaluation. De ce fait, la pratique évaluative est un élément constitutif des pratiques des enseignants. Comme l'énonce Baribeau (2015), « *Les pratiques enseignantes sont composées de dimensions multiples : pédagogique, didactique, psychologique, sociologique. Elles se construisent notamment par des gestes professionnels, des actions, des réactions, des interactions dans une situation donnée* ». (p.15). Par conséquent, les pratiques enseignantes peuvent être intuitives et spontanée comme le dit Legendre (1993), mais aussi elles peuvent être basées sur l'expérience et le professionnalisme des enseignants. De ce fait, la pratique évaluative est un processus qui renvoie au savoir-faire méthodologique et professionnel propre à l'enseignant pour collecter et traiter les informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'apprenant pour porter un jugement et prendre une décision.

3.3. *Evaluation des compétences*

Dans le cadre de cette recherche, la compétence est considérée en tant qu'élément

essentiel dans la performance des apprenants. En ce sens, la mise en œuvre des nouvelles tendances d'évaluation par les enseignants s'avère très important pour évaluer les compétences des apprenants. Il est donc nécessaire de présenter le parcours des nouvelles perspectives d'évaluation et leurs caractéristiques.

Depuis 1993, des nouvelles perspectives d'évaluation ont émergé afin de permettre l'adaptation des pratiques évaluatives à la démarche qualitative et contextualisée de l'évaluation. Les nouvelles tendances en évaluation sont étroitement liées au concept de compétence. Il est nécessaire de mentionner que l'évaluation des connaissances fait référence à la perspective traditionnelle de l'évaluation de sorte que l'évaluation dans ce paradigme porte sur l'évaluation de l'acquisition et de la mémorisation de connaissances à l'extérieur du contexte. Dans ce sens, l'apprentissage et l'évaluation sont séparés et la démarche évaluative est basée sur la vérification des connaissances par le biais de testes ayant de réponses brèves.

A contrario, dans le paradigme de l'évaluation des compétences, l'évaluation porte sur la qualité des connaissances construites ainsi que sur celle des compétences développées. L'une des caractéristiques de la compétence est qu'elle est évaluable. La compétence n'existe pas en soi et elle trouve son sens dans la mise en œuvre des performances dans une situation donnée. La manifestation de la compétence dans la performance nous permet de l'évaluer à partir des critères préalablement définis. D'après Leroux (2010), la compétence est évaluable à l'aide de standards et de critères qui nous informent sur le niveau de performance à atteindre : « *Les manifestations de la compétence sont donc perceptibles et peuvent être interprétées à différents niveaux à l'aide de standards et de critères clairs et explicites* » (Leroux, 2010, p.75). Par conséquent, les critères relevés permettent le repérage des manifestations lors de la réalisation d'une tâche complexe et rendent son interprétation possible. De ce fait, nous allons analyser si, lors de prise de décisions sommatives, les enseignants prennent en considération les compétences des apprenants et à partir de quels critères ils portent leur jugement sur les compétences de leurs apprenants.

4. Méthodologie

Il convient de rappeler que l'objectif principal de cette étude est de chercher à mieux comprendre l'agir évaluatif des enseignants lorsque le jugement professionnel s'exerce dans des prises de décisions sommatives. Dans cette visée, il est probable que les enseignant(e)(s) procèdent de diverses façons, lorsqu'ils portent un jugement sur la production de leurs apprenants. Par conséquent, notre recherche demande une posture épistémologique compréhensive et interprétative. Pour Paillé et Mucchielli (2012), la compréhension et l'interprétation sont au cœur de l'analyse qualitative. Précisément, cette recherche s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative/interprétative. D'après Denzin et Lincoln (1994) cité par Savoie-Zajc (2004), dans l'analyse qualitative/interprétative, le chercheur se situe à l'intérieur d'un univers interprétatif et est conscient de sa subjectivité dans le déroulement de la recherche, mais il cherchera à objectiver les données recueillies et sa propre subjectivité. Enfin, il est juste d'ajouter que la méthodologie adoptée répond bien aux caractéristiques de notre recherche et nous oriente bien à atteindre les objectifs déterminés.

4.1. Participants

Cette recherche cible des enseignants du FLE des instituts en Iran. L'échantillon est composé de dix enseignants de FLE qui ont participé, de façon volontaire, à un entretien semi-dirigé. Il n'y a pas eu de critères spécifiques quant à la sélection des participants à part celui d'être enseignant du FLE. Ces participants venaient de différentes villes à savoir Téhéran, Ispahan, Machhad, Ahvaz et Karaj. Comme la présente étude s'inscrit dans un paradigme compréhensif, des entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratiques professionnelles ont été réalisés auprès des participants qui faisaient des études supérieures aux niveaux du Master II ou du doctorat en littérature, traduction et didactique du FLE. Ils avaient entre 5 et 15 ans d'expérience dans l'enseignement. Quant à leur formation, il faut mentionner que certains d'entre eux avaient déjà suivi des formations en évaluation pour devenir examinateur/correcteur du DELF. Certains autres n'avaient, par contre, jamais suivi aucune formation en évaluation.

4.2. Procédure de collecte des données

L'entretien semi-dirigé est une méthode qui permet de recueillir des informations qualitatives. D'après Blanchet et Gotman (1992), l'entretien semi-dirigé permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs. Cet instrument de recherche peut apporter une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies.

L'entretien semi-dirigé mis en place dans le cadre de cette recherche comprend deux stratégies différentes pour recueillir des données. Notre démarche d'entretien est basée à la fois sur « le récit de pratiques » et « le canevas investigatif ». L'expression « récit de vie ou récit de pratique » a été introduite pour la première fois par Bertaux (1976) en présentant une méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Le récit de pratiques permet aux enseignants de s'engager dans une démarche réflexive sur leurs pratiques d'enseignement. La deuxième approche sur laquelle est basé notre démarche de l'entretien semi-dirigé c'est le canevas investigatif (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette approche permet au chercheur de poser des questions au participants et compte tenu des réponses obtenues, il pose une ou plusieurs questions supplémentaires.

La passation des entretiens semi-dirigés a été faite avec la participation de 10 enseignants (2 enseignants et 8 enseignantes) de différents instituts et de différentes villes. Ils ont répondu à 10 questions principales et des questions complémentaires en fonction de l'approche de « canevas investigatif ». Les séances d'entretien, réalisées sur le Skype, ont été entièrement enregistrées. Chaque séance d'entretien a eu une durée de 10 à 15 minutes et a été faite en français.

4.3. Traitement

Dans le but d'assigner un sens au corpus de données brutes, nous avons eu recours à l'approche méthodologique de traitement et d'analyse des données qui respecte une logique interprétative/qualitative, une approche compatible avec les objectifs de cette recherche. Afin de traiter les entretiens semi-dirigés, nous avons élaboré une structure catégorielle qui nous a permis de décrire et d'interpréter l'exercice du

jugement professionnel dans la démarche évaluative des enseignants à partir des catégories conceptualisantes. Comme l'énoncent Paillé et Mucchielli (2012), une catégorie désigne directement un phénomène. Elle représente la pratique par excellence à travers laquelle avance l'analyse en acte. La catégorie permet de répondre directement, tout au long de l'analyse, aux questions fondamentales de la recherche. Dans cette perspective, la catégorisation touche la constitution de phénomène et elle est porteuse de sens et permet de visualiser une action ou un processus.

Ainsi, dans le but de catégoriser les données des entretiens semi-dirigés, nous avons procédé au travail de transcription par lequel on passe du témoignage enregistré à leur inscription sous une forme discursive écrite. Afin de mieux repérer des informations à partir des transcriptions nous avons élaboré une grille d'analyse permettant de rassembler et de codifier toutes les informations pour en repérer celles qui sont significatives, parallèlement aux faits saillants.

5. Résultats

Les résultats sont présentés dans les sept prochaines sections : 1. Elaboration du contenu d'évaluation ; 2. Moyens pour recueillir des informations ; 3. Interprétation des informations ; 4. Dimensions qui interviennent dans le jugement évaluatif lors des prises de décisions ; 5. Consultation du *CECRL* pour éclairer son jugement ; 6. Place de l'apprenant dans son évaluation ; 7. Evaluation des activités langagières.

5.1. Elaboration du contenu d'évaluation

Il faut rappeler que l'exercice du jugement professionnel est basé sur des tâches et des situations multiples, réalisées dans des contextes différents qui permettront aux apprenants de développer leurs compétences. Dans le programme d'un cursus d'enseignement/apprentissage des langues, basé sur le développement des compétences, il est nécessaire d'examiner les tâches, les situations et les moyens d'évaluation utilisés en se demandant s'ils favorisent le développement et

l'évaluation des compétences. Dans ce but, nous avons interrogé les enseignants sur le contenu d'évaluation ainsi que sur les ressources qu'ils ont utilisées pour élaborer ce contenu.

Certains enseignants se réfèrent aux différents manuels comme des ressources utilisées pour élaborer le contenu d'évaluation, et s'ils ne trouvent pas le contenu seyant, ils essayent, eux-mêmes, de concevoir des tâches ou des activités : « *Premièrement, j'essaie de consulter les différents manuels que j'ai chez moi. Alors, si je ne trouve rien, j'essaie de réfléchir et de créer des situations pour que les apprenants puissent jouer une situation ou bien parler* » (Interviewé 4).

Nous constatons de plus que quelques enseignants utilisent les documents de l'examen du DELF. « *J'utilise plutôt les documents du DELF pour évaluer les apprenants* » (Interviewé 3). En outre, quelques enseignants en plus d'utiliser les documents des examens officiels du français utilisent des documents authentiques et de différents sites pour élaborer le contenu d'évaluation. Nous pouvons également remarquer que quelques enseignants pour élaborer le contenu d'évaluation se réfèrent aux ressources pour faire une distinction entre l'évaluation des connaissances et celle des compétences langagières et de prendre en compte les difficultés des apprenants : « *Parfois je veux évaluer seulement les connaissances de mes apprenants, je préfère donc trouver dans les manuels de langues, quelques activités ou quelques questions de grammaire. Mais, parfois, au bout de quelques séances, je décide d'évaluer les apprenants selon les normes du CECRL ; dans ce cas, j'utilise les questions du DELF* » (Interviewé 5).

5.2. Moyens pour recueillir des informations

Pour que l'enseignant puisse porter un jugement évaluatif pertinent, lors de la prise de décisions sommatives, il doit définir une démarche qui consiste à recueillir, de façon rigoureuse, des informations pertinentes et suffisantes. La pertinence tient à la cohérence entre les moyens utilisés pour évaluer et ce qu'on veut évaluer. Ainsi, la rigueur de la démarche exige qu'on utilise plus d'un outil pour évaluer l'apprentissage des apprenants.

Les enseignants interrogés sur les moyens utilisés dans ce but, affirment partiellement proposer des tâches aux apprenants afin d'évaluer les compétences de ces derniers. D'après eux, il est important que les apprenants soient libres et créatifs lors de l'accomplissement d'une tâche et qu'ils puissent se débrouiller dans une situation donnée. « *Je n'essaie jamais de limiter les apprenants à quelques emplois particuliers, parce que dans la réalité sociale, on n'est pas limité à quelques usages restreints du langage.* » (Interviewé 1) ; « *Pour l'évaluation des apprenants je leur propose une tâche. Je leur demande de s'imaginer dans une situation fictive où ils seraient censés faire cette tâche.* » (Interviewé 7).

Par ailleurs, pour quelques enseignants, le seul moyen de recueillir des données est l'examen final de sorte que l'évaluation formative est considérée en tant que moyen pour remédier les lacunes des apprenants pendant la session et n'a aucune influence sur ses décisions sommatives. Ainsi, la modalité de l'évaluation formative se limite à l'évaluation des connaissances des apprenants en leur posant des questions et en proposant des exercices correctifs. « *Pour moi, c'est juste l'examen final. Pendant la session, pour évaluer les apprenants, pour moi, c'est juste des révisions* » (Interviewé 2). En parlant des moyens pour recueillir des informations sur les apprentissages des apprenants, quelques participants mentionnent qu'ils tiennent en compte des informations issues des évaluations formatives et de l'évaluation sommative mais afin de prendre des décisions sommatives ils s'appuient plutôt sur les informations recueillies par l'évaluation sommative. « *A mon avis, les évaluations formative et sommative sont d'une grande importance. Cependant, pour moi, c'est l'évaluation sommative qui prend le dessus sur les deux.* » (Interviewé 4).

Ainsi, les résultats font ressortir des enseignants qui combinent des pratiques d'évaluation favorisant l'interprétation critériée à des pratiques d'évaluation visant l'interprétation normative. « *J'utilise les tâches et les activités pour l'évaluation formative. J'attribue des notes à la progression et aux réactions des apprenants pendant la session. Pour l'évaluation sommative, je regarde la note finale et l'évaluation formative* » (Interviewé 8).

En revanche, pour leur part, d'autres enseignants accordent plus d'importance à

l'évaluation formative. D'après l'un d'entre eux, le système d'enseignement à distance surtout lors de la pandémie de Covid 19, ne permet pas aux enseignants de porter un jugement pertinent sur l'apprentissage des apprenants, c'est pourquoi, il faut que les enseignants s'appuient plutôt sur l'évaluation formative en tant que moyen de recueillir des informations.

Nous pouvons constater que les enseignants accordent peu d'importance à la manière de combinaison des moyens d'informations de façon pertinente pour prendre des décisions sommatives.

5.3. *Interprétation des informations*

Les enseignant(e)s interrogé(e)s dans le cadre de cette recherche ont également été invités à réfléchir à leur façon de porter un jugement. Ils ont d'abord expliqué l'outil d'évaluation dont ils se servent pour évaluer les apprenants. Ensuite, ils ont été appelés à réfléchir aux critères importants pour porter un jugement évaluatif.

Outil d'évaluation

L'analyse des données révèle que pour les prises de décisions sommatives des apprentissages, certains participants font usage des grilles d'évaluation de DELF élaborées et fournies pour la correction des épreuves de la production orale et de la production écrite : « *J'utilise plutôt les grilles de DELF parce qu'elles sont standards* » (Interviewé 1). Les discours font ressortir que quelques enseignants n'apportent aucune modification à la grille d'évaluation du DELF. En fait, la seule modification qu'ils apportent est au niveau de la pondération de certains critères d'évaluation dans les grilles d'évaluation du DELF : « *Je les modifie selon les objectifs de mon cours. Par exemple, s'il y a 4 points pour la grammaire, je vais accorder 3 points à la grammaire* » (Interviewé 2).

Pour quelques enseignants de l'institut des langues, les grilles d'évaluation sont modifiées et simplifiées d'après les grilles d'évaluation du DELF : « *En fait, le centre de langues nous a donné une grille simplifiée pour chaque session* »

(Interviewé 4).

En outre, les résultats des données recueillies démontrent que certains enseignants n'utilisent pas une grille d'évaluation bien élaborée. Ils évaluent donc les apprenants d'après quelques critères qu'ils ont à l'esprit : « *Mon évaluation est plutôt intuitive. Mais grosso modo j'ai en tête les grilles d'évaluation du DELF lors de l'évaluation de mes apprenants* » (Interviewé 7). Le reste des participants n'utilise aucune grille d'évaluation : « *Je n'utilise pas de grille d'évaluation avec des critères déterminés* » (Interviewé 5). L'analyse des données n'a pas décelé la construction d'instruments d'évaluation élaborés individuellement ou en concertation avec des collègues. Les données laissent croire que l'usage des grilles d'évaluation du DELF se présente comme une forme de sécurité chez les enseignants pour l'évaluation de la production orale et écrite des apprenants en tenant compte des critères précis, pourtant, le manque de modification de ces grilles en fonction des objectifs d'enseignement/apprentissage diminue la pertinence du jugement d'évaluation des enseignants.

Critères importants pour porter le jugement évaluatif

Le changement d'objet d'évaluation, de connaissances à compétences, ouvre sur la complexité de l'exercice du jugement professionnel en éducation. Dans cette perspective, l'évaluation des compétences est un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages selon les normes et les critères établis. Notre analyse des entretiens des enseignants permet de préciser tout ce que les enseignants prennent en compte lorsqu'ils portent leur jugement évaluatif.

Nous retrouvons dans les données de nombreux énoncés qui laissent croire que la compétence linguistique est plus importante que d'autres compétences chez les enseignants lors de l'évaluation des apprenants : « *Pour corriger les copies des apprenants ce qui est important dès le début c'est la compétence linguistique, le vocabulaire et son utilisation pertinente, et enfin les compétences pragmatiques* » (Interviewé 3).

Au dire de cette enseignante, dans un premier temps, les fautes qui attirent l'attention des enseignants pour pénaliser les apprenants sont les fautes linguistiques

c'est pourquoi les enseignants prennent en comptes les connaissances linguistiques des apprenants lorsqu'ils portent un jugement, mais cette enseignante essaye de ne pas se tromper en se référant à des grilles d'évaluation du DELF : « *Il faut avouer que même si elles ne constituent pas le seul problème, les fautes d'orthographe et les fautes de structure sont les tous premiers à frapper à l'œil et que d'autres difficultés concernant les autres compétences se trouvent en second lieu ! Mais, j'essaie de me concentrer aussi sur ces autres points* » (Interviewé 1).

Nous constatons également que quelques participants ne prennent pas en considération la compétence socioculturelle ou d'après l'une des enseignantes, les apprenants ne mettent pas en œuvre leur compétence socioculturelle lorsqu'ils accomplissent une tâche : « *Socioculturel je pense que c'est ce qui manque chez les apprenants* » (Interviewé 4).

Par contre, comme le font valoir les résultats, l'aspect socioculturel est évalué par certains enseignants, pourtant nous ne savons pas de quelle manière cette enseignante évalue la compétence socioculturelle des apprenants : « *Pour moi, ce qui est plus important, ce sont les connaissances socio-culturelles juste avant les connaissances linguistiques qui viennent en deuxième place* » (Interviewé 2). Nous retrouvons dans les discours des enseignants peu d'énoncés qui témoignent que la compétence pragmatique est privilégiée par les enseignants lors des prises de décisions sommatives : « *Pour moi ce qui est plus important c'est la capacité à s'exprimer dans une situation donnée. C'est pourquoi pour moi l'aspect pragmatique c'est toujours plus important* » (Interviewé 7).

5.4. Dimensions qui interviennent dans le jugement évaluatif lors des prises de décisions

Les résultats de cette recherche laissent penser que le processus d'évaluation est influencé non seulement par les moyens éprouvés et vérifiables, mais également, que le jugement professionnel de l'enseignant est aussi influencé par les moyens développés au fil de son expérience, de sa connaissance des apprenants, de gestes et comportements adoptés par les apprenants. Notre analyse des entretiens des

enseignants permet de préciser quelques dimensions qui interviennent lors du jugement de la compétence des apprenants.

Les résultats démontrent que la plupart des enseignants interrogés se trouvent influencés par le niveau d'engagement des apprenants. Ainsi, le jugement d'évaluation peut-il être influencé par les effets observables de la participation des apprenants en classe : « *Leur participation active dans le cours est importante* » (Interviewé 10).

Comme le témoigne l'extrait suivant, pour certains enseignants, la participation et l'engagement des apprenants sont très importants de sorte qu'ils influencent beaucoup le jugement évaluatif de l'enseignant lors des prises de décisions sommatives : « *Face à un apprenant actif qui participe aux activités de façon systématique et qui se montre toujours vraiment dynamique dans la classe, mais qui, pour diverses raisons, le jour de l'examen, ne fournit pas le résultat que j'estimais, je me permets de lui accorder une note bien meilleure que celle qu'il a effectivement, obtenue.* » (Interviewé 1).

Le prochain extrait montre à quel point le manque de participation et d'assiduité de la part des apprenants peut influencer leur notation finale par l'enseignant. D'après cette enseignante, si les apprenants ne sont pas actifs, ils vont perdre des points même s'ils passent bien l'évaluation finale avec de bonnes notes : « *S'il y a un apprenant qui n'a pas été assez assidu et actif en classe, même si sa note finale est une bonne note, moi, je diminue sa note. Par exemple s'il obtient 80 sur 100, je vais mettre 70 ou 65* » (Interviewé 2). Par contre, au dire d'une autre enseignante, le progrès et la participation active des apprenants lui permettent de leur attribuer une meilleure note afin de les encourager à travailler davantage : « *Il y a certains étudiants qui ne sont pas assez intelligents et qui obtiennent de mauvaises notes. Pour les encourager à continuer l'apprentissage du français, je me permets d'augmenter leurs notes* » (Interviewé 6). Cet extrait pourrait ainsi démontrer que cette enseignante surévalue les efforts des apprenants qui semblent moins intelligents. Cela ne représente pas donc la surévaluation de l'enseignante en fonction du progrès et de la participation actives de tous les apprenants.

En tentant de comprendre les mécanismes de l'exercice du jugement

professionnel, nous constatons que la perception que les enseignants ont du niveau d'effort de l'apprenant peut affecter leur décision finale. Deux des enseignants interrogés disent qu'elles considèrent les efforts des apprenants comme une donnée importante dans l'atteinte de résultats satisfaisants : « *Les efforts de mes apprenants pendant la session est l'un des critères pour donner la note finale* » (Interviewé 8). Dans cette perspective, nous remarquons que les enseignantes font référence au fait que l'apprenant a des efforts à fournir pendant un cursus d'apprentissage.

Dans les résultats obtenus, on peut remarquer que plusieurs des enseignants ayant participé à notre recherche soulignent qu'ils tiennent compte de la progression de l'apprenant : « *Pour attribuer la note finale, je prends en considération tous les progrès des apprenants* » (Interviewé 2). Ainsi, l'extrait qui suit démontre que les enseignants accordent une importance à l'évaluation positive des apprentissages des apprenants et qu'ils privilégient une conception évolutive de leur jugement. En plus, ils tentent de ne pas déterminer des moments précis pour l'évaluation de la progression des apprenants, mais ils tentent plutôt à appréhender la progression comme un processus continu : « *Ce qui est important pour moi, c'est de comparer l'état préalable des connaissances de l'apprenant avec celui de ses connaissances actuelles* » (Interviewé 9). En poursuivant la discussion, ce participant évoque qu'il voit la progression des apprenants lorsque ces derniers peuvent se débrouiller dans une situation donnée lors de la production orale : « *J'observe surtout leur progrès à l'oral. Je me demande à quoi sert cet apprentissage si ce n'est pas pour leur permettre de se débrouiller dans les situations quotidiennes. Alors, je donne une grande importance à leur compétence orale* » (Interviewé 10).

5.5. Consultation du CECRL pour éclairer son jugement

Les échelles des niveaux de compétence du CECRL contiennent divers échelons qui offrent un portrait d'ensemble du développement d'une compétence. Ce sont des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences. Les niveaux des échelles correspondent à des étapes importantes du développement de la compétence évaluée. Ces échelles aident beaucoup les enseignants à éclairer leur

jugement d'évaluation.

De ce fait, les données révèlent que, de façon générale, les enseignants accordent une importance assez élevée aux échelles des niveaux de compétences du *CECRL* : « *Pour les cours collectifs oui. J'essaie de consulter les descripteurs des niveaux du CECR* » (Interviewé 2). D'après les témoignages, les enseignants utilisent les échelles des niveaux du *CECRL* afin de préparer leurs cours, choisir de documents authentiques adéquats au niveau des apprenants, préparer le contenu d'évaluation et évaluer les apprenants : « *pour l'évaluation, tout comme pour la préparation des cours et pour choisir des documents authentiques, j'essaie d'utiliser les échelles des niveaux du CECR* » (Interviewé 1). Néanmoins, l'extrait suivant révèle que cette enseignante se sert des échelles des niveaux du *CECRL* dans des cas particuliers : « *Ça dépend de mes classes. J'ai des cours particuliers dans lesquels les apprenants veulent se préparer pour l'examen de TCF. Je recours donc au CECR pour élaborer mes questions* » (Interviewé 8).

Enfin, quelques enseignants utilisent rarement les échelles des niveaux du *CECRL* et n'y accordent pas beaucoup d'importance lors de l'évaluation : « *Parfois je jette un coup d'œil sur les descriptions des niveaux. Mais je ne donne pas beaucoup d'importance à cela* » (Interviewé 5).

5.6. Place de l'apprenant dans son évaluation

Considérant l'évaluation comme une aide à l'apprentissage, la démarche d'évaluation et les critères sur lesquels les apprenants seront évalués doivent être explicités pour les apprenants. Bien que l'apprenant soit, selon nous, responsable de ses apprentissages, nous lui donnons peu ou pas de place pour contribuer à son évaluation. Dans cette perspective, dans le cadre de notre recherche, nous avons interrogé les participants sur l'explicitation de la démarche d'évaluation pour les apprenants.

En parlant de l'implication de l'élève dans la démarche d'évaluation, une enseignante mentionne qu'elle explique aux apprenants la généralité de sa démarche d'évaluation et les compétences qui seront évaluées : « *De façon générale, oui. Je*

leur explique les détails des compétences qu'on travaillera et je leur dis sur quelles compétences ils seront évalués » (Interviewé 3). En outre, une participante mentionne qu'elle donne des informations sur les différentes épreuves de l'examen final : « Je leur explique que l'examen a quatre parties, C.O, C.E, P.O et P.E » (Interviewé 5). Le prochain extrait montre que l'explication de la démarche d'évaluation au début d'un cursus de formation est importante pour certains enseignants : « La première séance, je leur explique et je leur dis comment il faut passer l'examen. Donc, dès le début de la session ils sont au courant » (Interviewé 6).

Cependant, d'autres enseignants donnent des explications sur leur démarche d'évaluation pendant le cursus de formation : « Oui, bien sûr, pendant la session, j'essaie d'expliquer les modalités d'évaluation pour qu'ils puissent calibrer leur apprentissage selon l'évaluation qu'ils vont subir à la fin de la session » (Interviewé 7).

De plus, comme le fait valoir le prochain extrait, cette participante explique les modalités de l'évaluation formative au début du cursus et celles de l'évaluation sommative pendant le déroulement du cursus : « Je leur donne des explications quelques séances avant l'examen final. Ce sont les apprenants qui me le demandent. Mais pour les devoirs, je leur donne des explications lors de la première séance. » (Interviewé 2).

Ainsi, une participante déclare qu'elle donne des informations détaillées sur sa démarche d'évaluation. Elle présente aux apprenants les critères évaluatifs de la grille d'évaluation à partir de laquelle elle évalue les apprenants : « Oui, parce qu'ils doivent connaître les points importants selon les grilles. Je leur explique les points sur lesquels je vais insister. » (Interviewé 1). Au dire de cette enseignante, puisque les apprenants sont déjà au courant de la modalité d'évaluation, elle ne leur donne pas d'explication sur ce sujet : « Les apprenants savent en général ce qu'on leur demande. C'est pourquoi je ne leur donne aucune explication précise à propos de l'évaluation » (Interviewé 4).

Enfin, la raison pour laquelle cet enseignant ne parle pas beaucoup des modalités de sa démarche d'évaluation est que les apprenants deviennent stressés quand on leur parle de l'examen et de l'évaluation : « Non, franchement non, peut-être

pendant la durée des cours, je leur donne quelques indications mais pas au début des cours parce qu'ils seront stressés » (Interviewé 10).

5.7. Evaluation des activités langagières

Lorsque les enseignant(e)s ont été interrogé(e)s à propos de leurs pratiques évaluatives, ils ont été appelés à réfléchir à la manière dont ils évaluent les apprenants, plus précisément à l'intégration des cinq compétences langagières en évaluation. Sachant que le *CECRL* attribue une valeur égale à toutes les cinq compétences langagières, l'évaluation de toutes ces compétences, lors de la prise de décisions, s'avère très importante.

L'analyse des discours des participants révèle que la compétence de l'interaction orale est restée quelque peu méconnue par les enseignants de sorte qu'en parlant de l'évaluation des compétences langagières, ils ne prennent en compte que les quatre compétences : « *Je prépare des questions ou des activités pour quatre niveaux de compétence* » (Interviewé 2).

Dans l'extrait qui suit, nous constatons que pour quelques enseignants la production (sous ses deux formes orale et écrite) passe pour la compétence la plus importante : « *La production orale est plus importante pour moi et aussi pour les apprenants. Je crois que, parmi les quatre compétences, la compréhension écrite est moins importante que les autres compétences.* » (Interviewé 3).

Nous remarquons, dans le discours de la participante suivante, que la raison pour laquelle elle n'évalue pas parfois toutes les compétences langagières des apprenants, est le manque du temps. Dans ce cas, elle privilégie l'évaluation des deux productions orale et écrite. Pour elle, la compréhension orale semble la moins importante parmi les compétences langagières : « *La production orale et la production écrite sont plus importantes. Si je n'ai pas assez de temps je suis obligée de supprimer la compréhension orale* » (Interviewé 8).

Enfin, au dire de l'enseignant suivant, le problème qui ne lui permet pas d'évaluer les quatre compétences langagières des apprenants est le système

d'enseignement à distance : « *L'enseignement en ligne, ne permet pas toujours d'évaluer les quatre compétences.* » (Interviewé 10).

6. Discussion

Comme la problématique de cette recherche est de savoir *comment le jugement professionnel s'exerce dans les quatre étapes de l'évaluation sommative*, nous présenterons les discussions détaillées des résultats dans quatre étapes de l'évaluation sommative. En ce sens, nous nous appuyons sur la classification présentée par Allal et Lafortune (2008) : 1. Définition de l'objet d'évaluation, 2. Recueil d'informations, 3. Interprétation des informations et 4. Décision.

6.1. Définition de l'objet d'évaluation

La première étape du processus d'évaluation consiste à définir l'objet de l'évaluation. Dans cette optique, du point de vue de l'évaluation des apprentissages, l'enseignant circonscrit le contenu de l'opération d'évaluation et les objectifs d'évaluation. Il fixe ensuite le plan et la mise en œuvre des activités d'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, nous avons tout d'abord porté l'attention sur les connaissances antérieures des enseignants afin de comprendre sur quoi est basé leur contenu d'évaluation. Etant donné qu'aujourd'hui le *CECRL* est la référence essentielle de l'évaluation, nous avons donc interrogé les enseignants sur ce sujet.

Pour fixer les objectifs d'évaluation, l'enseignant se réfère au contenu enseigné et aux objectifs d'enseignement. En ce sens, le degré de l'adaptation du contenu d'évaluation aux objectifs d'enseignement/apprentissage porte sur le jugement évaluatif de l'enseignant. Dans cette visée, pour la plupart des enseignants l'adaptation du contenu de l'examen avec celui exercé tout au long du cursus d'enseignement est importante. Dans l'intention de vérifier la mise en œuvre du jugement professionnel des enseignants dans leur démarche d'évaluation, nous avons considéré nécessaire de connaître le contenu d'évaluation ainsi que les ressources utilisées pour élaborer ce contenu. Selon les résultats, la plupart des enseignants proposent des tâches aux apprenants lors de l'évaluation et ils se réfèrent aux

différents manuels et sites, parallèlement à l'utilisation des documents de l'examen DELF et des documents authentiques. Il est rare qu'ils posent des questions simples aux apprenants sans se référer à des ressources pour concevoir des tâches.

L'explicitation de la démarche d'évaluation constitue la première étape de toute évaluation. Cela aide l'apprenant à avoir une idée précise des intentions de l'enseignant et à planifier son apprentissage. Les résultats des entretiens révèlent que la majorité des enseignants expliquent la généralité de leur démarche d'évaluation aux apprenants et quelques enseignants donnent des explications plus détaillées sur les critères par lesquels les apprenants seront évalués.

6.2. Recueil d'informations

Afin de recueillir des informations, il faut un moyen. Les participants à la recherche ont préconisé d'abord et avant tout des examens pour prendre des décisions sommatives qui couvrent normalement toutes les compétences langagières présentées par le *CECRL*. L'utilisation de l'examen pourrait s'expliquer par l'importance que les enseignants accordent à l'acquisition par l'apprenant d'un minimum de connaissances avant d'entreprendre des tâches complexes. Les données démontrent également que certains enseignants proposent des tâches pour évaluer des apprenants.

Ainsi, les résultats révèlent que les enseignants accordent une importance primordiale aux modalités d'évaluation centrées sur l'acquisition et sur la maîtrise des connaissances jugées essentielles dans l'apprentissage de la langue. Dans cette visée, la plupart des enseignants donnent autant d'importance à l'évaluation formative qu'à l'évaluation sommative lors des prises de décisions sommatives mais, ils s'appuient plutôt sur les informations recueillies par l'évaluation sommative. Sur ce plan, l'évaluation de la majorité des enseignants est basée sur une logique cumulative/quantitative. De ce fait, les enseignants cumulent plusieurs tests, contrôles écrits et examens et ils font la somme de tout ce qui a été objet d'évaluation à l'aide de notes chiffrées. Enfin, il faut dire que la manière dont les enseignants combinent les informations pour prendre des décisions sommatives

n'est pas pertinente ; la raison résiderait, éventuellement, dans le fait que les enseignants n'ont pas l'habitude de parler du processus mental qui détermine leur démarche évaluative.

6.3. Interprétation des informations

Selon Roegiers (2004), nous pouvons établir la crédibilité ou la pertinence d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle en vérifiant les critères de décisions, soit ceux par rapport auxquels nous prenons les décisions sommatives. À cet égard, les résultats font ressortir une hétérogénéité quant aux critères adoptés pour constituer les résultats des apprenants, notamment en ce qui a trait aux nouvelles perspectives en évaluation des apprentissages. Dans cette optique, les résultats laissent entendre qu'il y a une distanciation quant à l'évaluation relevant du concept de compétence, c'est-à-dire essentiellement centrée sur l'apprenant et sur la manière dont il construit activement son savoir par la mise en oeuvre de tâches complexes, contextualisées et signifiantes. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous dénotons la présence d'obstacles à la crédibilité du processus d'évaluation dans les décisions sommatives des apprentissages des apprenants. Ces obstacles se cristallisent principalement à travers le type d'informations recueillies pour évaluer les compétences des apprenants et la façon dont les informations récoltées sont traitées ; ceci parce que les critères d'évaluation choisis par les enseignants sont plutôt linguistiques. En outre, les critères liés aux compétences socioculturelle et pragmatique sont moins considérés par les enseignants. Dans cette perspective, nous constatons que l'évaluation porte surtout sur des connaissances acquises et restituées (Mottier Lopez, 2010) et l'évaluation n'est pas foncièrement multidimensionnelle, car elle doit s'intéresser à la fois aux aspects cognitifs, sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction.

Concernant les outils d'évaluation mis en oeuvre par les enseignants, nous dénotons que certains enseignants font usage des grilles d'évaluation du DELF élaborées et fournies pour la correction des épreuves de la production orale et de la production écrite. Ils s'y réfèrent sans y apporter aucune modification. Certains les utilisent, mais les adaptent à leurs intentions d'évaluation. De plus, les données

dévoilent que certains enseignants n'accordent aucune importance à l'utilisation des grilles d'évaluation ni aux échelles des niveaux de compétence du *CECRL* pour prendre les décisions évaluatives sommatives. En ce sens, porter un jugement professionnel est pour quelques enseignants lié à l'impression, au ressenti et aux critères basés sur les représentations mentales de chaque individu ; il s'agit donc d'une évaluation trop subjective, car elle ne permet pas de mesurer de façon précise la performance d'un apprenant.

6.4. *Décision*

A la lumière des résultats, nous pouvons présenter les dimensions qui influencent le jugement professionnel des enseignants lors de la prise de décisions sommatives. Les résultats montrent la présence de critères qui mènent à la prise de décisions et qui déterminent la notation. Il est important de mentionner que l'inférence au niveau du traitement des informations est délicate, car ce sont des humains qui prennent les décisions. C'est pourquoi pour éviter la subjectivité, recueillir un ensemble d'informations doit se faire de la façon la plus neutre possible. Ainsi, au niveau du traitement, le recours à des outils d'évaluation dans lesquels sont précisés les critères d'évaluation, la correction anonyme, la prise de décision collective limitent la subjectivité lors du processus d'évaluation.

Il faut mentionner que la perception et les croyances quant au potentiel de réussite de l'apprenant peuvent influencer le jugement des enseignants. Du fait, les efforts et les attitudes des apprenants sont considérés comme une donnée importante dans l'atteinte de résultats d'apprentissage satisfaisants. Compte tenu des résultats de notre recherche, cette étude approuve cette idée. En ce sens, l'analyse des pratiques déclarées permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation. De ce fait, les motifs qui influencent le jugement évaluatif des enseignants sont : l'engagement et la participation en classe, l'effort et le progrès de l'apprenant.

7. Conclusion

Cette étude contribue à l'impact du jugement professionnel sur l'agir évaluatif des

enseignants du FLE en Iran. Nous avons mis l'accent sur l'agir évaluatif des enseignants lors des prises de décisions sommatives. Après avoir abordé le cadre théorique et la méthodologie de recherche, nous avons étudié l'agir évaluatif des enseignants de différents aspects afin de poursuivre l'exercice du jugement professionnel des enseignants dans tout le processus d'évaluation. Les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle auprès de dix enseignants.

Les résultats révèlent tous les facteurs qui font obstacle à la construction du jugement professionnel des enseignants, indispensable à toute évaluation. Comme mentionné précédemment, la nouvelle perspective d'évaluation repose sur l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des apprenants. Les nouvelles orientations de l'évaluation demandent une nouvelle pratique mettant l'accent sur la systématisation de l'évaluation formative dans les apprentissages, la prise de décisions qui découlent des évaluations basées sur le jugement professionnel, l'adaptation de l'évaluation aux objectifs d'apprentissage ainsi qu'à la méthode d'enseignement et la considération du rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et son évaluation. Ces orientations obligent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles. Cette nouvelle situation, inédite et non familière, met en évidence de nouvelles problématiques complexes pour beaucoup d'enseignants.

Dans cette visée, l'évaluation n'est pas simple et pose des défis particulièrement épineux aux enseignants dans la mesure où les pratiques traditionnelles d'évaluation semblent ancrées dans les pratiques d'un grand nombre d'enseignants. Tout compte fait, les résultats de la recherche témoignent un écart important entre la réalité des pratiques déclarées par les participants et celles qui serait souhaitable. Par ailleurs, puisque certains enseignants idéaliserait leurs pratiques évaluatives lors de l'entretien, l'observation de classe pour valider les résultats issus des outils de collecte des données dans cette recherche semble importante. Cependant, les résultats font ressortir des indices qui démontrent l'émergence d'une professionnalité du jugement professionnel d'évaluation, comme : l'utilisation des grilles d'évaluation et le recours au *CECRL* pour éclairer le jugement.

Bibliographie

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40
- Allal, L., Lafortune, L. dir. (2008). Le jugement professionnel en éducation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Presses de l'université du Québec
- Baribeau, A. (2015). « Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves ». Thèse du doctorat en éducation : Université du Québec à Trois-Rivières
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Université Nathan
- Bertaux, D. (1976). Histoires de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Paris : Centre d'études des mouvements sociaux
- Chaumont, M., Leroux, J.L. (2018). Le jugement évaluatif : subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Revue : Pédagogie collégiale*, 31(3)
- Côté, F. (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial : un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives. *Pédagogie collégiale*. 30(4)
- Dechamboux, L. (2013). *Le jugement des enseignants lors d'évaluations sommatives : quel(s) processus de construction ?* Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe : Fribourg
- Durand, M.J. (2009). « Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels ». Projet de recherche : Montréal
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin (1er éd. 1988)
- Leroux, J.L. (2010). L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives. Québec : Cégep de Saint-Hyacinthe
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Groupe Beauchemin Éditeur
- Mottier Lopez, L. (2010). Perspectives conclusives : repenser la complémentarité des évaluations formative et certificative des compétences professionnelles. Dans Bélair, L., Lebel, C., Sorin, N. et Lafortune, L. (dir). *Développement, évaluation et régulation des compétences professionnelles. Entre réflexions et pratiques*. (2010). Collection Éducation/Intervention des Presses de l'Université du Québec
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30
- Mottier Lopez, L., Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Revue Contexte et Didactiques*, 9
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : De Boeck Université
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (Eds). *Introduction à la recherche en éducation*. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP