

Les conceptions de l'évaluation des enseignants en Bulgarie

Maître-assistante Iliana Petkova*,
Docteur en Sciences de l'Education
Université de Sofia
"Saint Kliment d'Ohrid"
Faculté de pédagogie

Comme souligne Gaston Mialaret l'évaluation est un des éléments essentiels dans la structures des problèmes 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 reformes en pratique. Des recherches récentes se sont penchées sur cette problématique et tentent de déterminer dans quelle mesure les conceptions et/ou les pratiques des enseignants à propos de l'évaluation reflètent les politiques et contextes éducatifs. Globalement, les résultats de ces études font ressortir qu'il y a 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). Les recherches aux Etats Unis (Hamilton, Stecher, Marsh, McCombs, Robyn & Russell - 2007), 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 que les enseignants adhèrent fortement aux pratiques

Cet article a été rédigé avec l'aide financière du Fonds social européen sur le Projet № BG051PO001-3.3.06/0026 selon le système d'octroi de subventions "Soutien pour le développement des étudiants de troisième cycle, postgraduate, des étudiants diplômés et des jeunes scientifiques" suivant le Programme opérationnel pour développement des ressources humaines. Iliana Petkova est le seul et unique responsable pour le contenu de la présentation et, en aucun cas, ladite présentation ne peut être considérée comme la position officielle de l'Union européenne ou de l'Université de Sofia "St. Kliment Ohridski".

évaluatives dominantes ayant une longue histoire (Brown, Hui, Yu, Kennedy, 2011).

L'évaluation des apprentissages des élèves en Bulgarie offre l'information d'une partie si les buts politiques éducatifs, si les objectifs du programme sont atteints, si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement. L'évaluation est liée avec les politiques éducatives et plus concrètement avec les politiques évaluatives. En même temps l'évaluation est liée avec les traditions instaurés dans les pratiques évaluatives, et avec les théories que sont apprennent durant leur formation à l'Université. Les politiques sont la base pour la formation des conceptions pédagogiques des enseignants. L'évaluation est un processus objectif, résultat des politiques et de la théorie, mais en même temps l'évaluation est un processus subjectif, dépendant des enseignants et des apprentissages personnels des élèves.

Quels sont les politiques évaluatives et les traditions dans le processus d'évaluation en Bulgarie? En peu histoire ...

En temps du Renaissance bulgare les enseignants évaluent de manière quantitative et qualitative leurs élèves en fournissant une sorte de bilan portant sur les comportements scolaires des élèves. Par exemple. Après chaque semaine les enseignants devaient remplir des tableaux avec des notes et des indications sur le comportement – désintéressé, indépendant, paresseux, indiscipliné ou studieux, diligent, prudent, sage, attentif etc. Aux plaques sont écrit les indications sur le comportement et les élèves sont obligés de les afficher aux ses parents.

Avant 1989 la Bulgarie était un pays du camp socialiste. La pédagogie soviétique était la base théorique essentielle. Les auteurs comme N.G.Kazanskii, T.Nazarova, souligne le rôle des individualités des élèves dans le processus d'évaluation objective. V.P.Bespalko fait une classification des apprentissages, qui sont objets d'évaluation par les enseignants. D'après lui "la note doit répondre à la connaissance du contenu - savoir de connaissance, savoir de reproduction, savoir de compétences, savoir des transformations. Ici je veux

souligner que les idées de Bepalko sont très proche du model taxonomique de Blum. Différents niveaux de l'apprentissage doivent être distingués attentivement et évaluées correctement” – dit Bepalko. Au début de la période soviétique, une expérience a été entreprise de changer radicalement le système d'évaluation dans la nouvelle école. Il est basé sur l'abolition de la surveillance personnelle actuelle. Il y a une minimalisation de l'individualité, des résultats personnels. Dans ce système, l'évaluation devait tenir compte non seulement des résultats et du succès personnels de l'élève, mais aussi de sa contribution des résultats du groupe.

En ce temps, en Bulgarie sur les problèmes d'évaluation travail les auteurs – Marin Andreev /les effets de subjectivité reflétant sur évaluation des élèves/, Dono Vassilev /l'évaluation de l'apprentissage des élèves/, Georgi Bijkov /les problèmes de docimologie/ et.c..

Après 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 rentre en vigueur. Celle-ci introduit des exigences d'éducation d'Etat nomme aussi Standards d'éducation nationaux /SEN/. Elles s'appliquent à toutes les étapes de l'enseignement – pré-primaire, primaire et secondaire et sont relie avec le système d'évaluation. En 2009 il y a une ordonnance spéciale porte sur l'évaluation /N 3 de 18.10.2009/. Selon elle “l'évaluation est le processus de l'établissement de la performance et la notation en classe”. L'évaluation est interne et externe. L'évaluation interne est effectuée par le professeur et l'évaluation externe – par le commision nommée par le directeur ou la commission nomme par le Ministre ou autre spécialiste de l'Inspectorat Régionale d'Education.

Dans le processus d'évaluation l'enseignant emploie des indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Par exemple – pour un indice quantitatif de 5,50 à 6 définit indicateur de la qualité excellente; un indice quantitatif de 4,50 à 5,49 définit indicateur de la qualité très bon; pour un indice quantitatif de 3,50 à 4,49

définit indicateur de la qualité bon; pour un indice quantitatif de 3,00 à 3,49 définit indicateur de la qualité moyen et pour un indice quantitatif de 2 à 2,99 définit indicateur de la qualité faible. Les estimations sont annuelles, fixes et courantes. Dans cette ordonnance est fixée le nombre minimum requis des évaluations en cours de chaque terme. Par exemple pour les disciplines scolaires sur lequel le programme académique envisage quatre ou plusieurs heures par semaine - deux notes portant sur des examens oraux et trois notes, trois estimations sur des écrits ou des essais pratiques. En fin de l'année, le maître de classe écrit pour chaque élève un commentaire sur des caractéristiques de comportement. Les paramètres fondamentaux sont – travail d'étudiant, la participation à la vie scolaire, les compétences sociales et la gestion des émotions. L'évaluation est par une scale de Likert - 1 - le manque de commande, 2 - faible, 3 - dans une large mesure, 4 - complètement; 0 – pas d'information.

Partant de ces constats pour les politiques et les traditions dans le processus 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:

- les conceptions de l'évaluation des enseignants dépendent des contextes éducatifs et de leurs valeurs culturelles

- dans les conceptions, la fonction sommative de l'évaluation est dominante avec ses aspects normatifs et critères

Outil de la recherche – questionnaire, élaboré dans le cadre d'une recherche réalisée en Suisse et soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (Crahay & Marcoux, 2010). 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).

Participants - 216 enseignants exerçant dans différentes écoles et 4 villes en Bulgarie se sont portés volontaires pour participer à cette étude.

Les questionnaire rassemble des propositions renvoyant à trois approches de l'évaluation:

- la première approche renvoie à une conception normative de l'évaluation , vu comme un processus visant le classement des élèves selon leurs performances (4 items - № 5, 9, 13, 21).

- la deuxième, conçoit l'évaluation comme un processus formatif visant la régulation des apprentissages (5 items - № 3,7,17,19,28) ;

- la troisième renvoie à l'idée que l'évaluation peut-être perçu comme un processus visant à appréhender si les élèves ont atteint les objectifs (critères) fixés (5 items - № 1,11,15,20,25)

L'analyse factorielle exploratoire a abouti à 2 facteurs.

Matrice de structure /Component matrix

Items	Facteur	
	1	2
80. Les évaluations permettent de voir si les objectifs du programme sont atteints.	.871	
84. Les évaluations permettent de voir si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement.	.739	
82. Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves.	.634	.525
72. Lors des évaluations, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.	.560	
74. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle.		.656
78. Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.		.537

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance. .

Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.

Tabl.1 - Matrice de structure

Le premier facteur explique la plus grande part de variance et regroupe 4 items ayant trait aux trois approches: le deux premiers items saturant le plus fortement renvoient à l'idée que l'évaluation sert à répondre aux objectifs de

l'enseignement (évaluation critériée); Ensuite 1 item ayant aussi un poids factoriel important se rapporte à l'évaluation normative; et le dernier item renvoie à l'évaluation formative. On peut donc considérer ce facteur comme un facteur plus général, mais à orientation "critériée et normative", vu la prévalence des items relevant de ces approches. Il faut aussi noter que l'item qui se rapporte à l'évaluation normative a un poids factoriel important sur le second facteur qui réunit par ailleurs. 2 items considérant que l'évaluation permet de classer et de sanctionner les élèves. On constate aussi que la finalité normative apparaît clairement.

La structure factorielle présente par ailleurs des indices d'ajustements satisfaisants. L'analyse met également en évidence que les deux facteurs covarient positivement, ce qui incite à penser que les deux conceptions ne sont ni opposées, ni indépendantes.

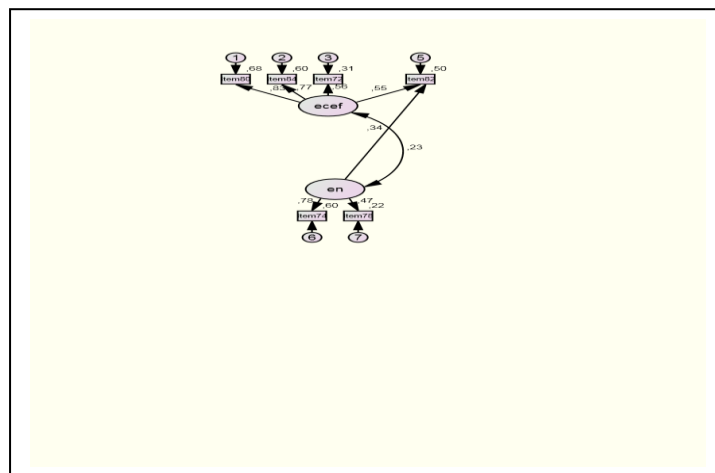


fig. 1- L'analyse factorielle exploratoire

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 davantage autour de l'évaluation critériée et la seconde renvoie plus à la finalité normative.

Les items de l'évaluation formative ne sont pas présents dans la structure à l'exception d'un seul. On peut, en conséquence, conclure que les enseignants

bulgares semblent entretenir des conceptions qui concordent avec ce qui est prévu dans le dispositif dont la fonction sommative et finalité normative prédominent dans le pays depuis longtemps.

Ces résultats rejoignent donc les constats faits pour d'autres pays ayant des caractéristiques semblables et semble donc conforter l'hypothèse que les pratiques ayant une longue histoire sont bien ancrées dans les mentalités des acteurs scolaires.