

Pratiques évaluatives et sentiments de justice chez les élèves de 2^{ème} année secondaire.

Dr. NOUIOUA Salah
Université de Sétif 2 (Algérie)

Résumé:

La justice du système éducatif en général et de ses actions d'évaluation en particulier est de plus en plus souvent nommée comme élément contribuant à la qualité des rapports qu'entretiennent les élèves aux savoirs scolaires. Dans cette étude exploratoire, nous tenterons d'analyser les perceptions que se font certains élèves de 2^{ème} année secondaire de la justice des notes qui leur sont attribuées.

L'analyse qualitative des résultats provenant d'entretiens semi-directifs révèle des attentes de mérite, d'égalité et de respect dans la rétribution - basée essentiellement sur la notation - des contributions des élèves. Ainsi, les premières observations soulignées dans cette contribution montrent la nécessité d'investigations complémentaires sur la base des données de l'enquête.

Mots clés: pratiques évaluatives – principes de justice – sentiments de justice – enseignement secondaire.

ملخص:

إن البحث في مسألة عدالة النظام التربوي عامة وممارساته التقييمية على وجه الخصوص أصبح يعتبر من العوامل الأكثر إسهاما في تجويد علاقة المتعلمين بالمعرفة المدرسية. سوف نحاول من خلال هذه الدراسة الاستكشافية تحليل الإدراكات والمعاني التي ينسبها بعض تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي لمفهوم العدالة في النقاط الممنوحة لهم.

لقد سمح التحليل الكيفي لنتائج المقابلات نصف الموجهة بتحديد منتظرات هؤلاء التلاميذ، والتي تتعلق بالخصوص بالإتصاف، بالمساواة وبالاحترام في مكافأة منتجات هؤلاء التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، فإن الملاحظات المسجلة تؤكد ضرورة اعتماد نتائج المساهمة الحالية كقاعدة بيانات لدراسات مستقبلية أكثر استفاضة حول هذا الموضوع الهام.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التقييمية – مبادئ العدالة – الشعور بالعدالة – التعليم الثانوي.

1- Introduction :

A cause de son importance, les recherches se sont multipliées durant les deux dernières décennies sur le sujet du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de l'ensemble des actions d'éducation ou de formation visant à permettre aux apprenants d'intégrer un certain nombre de compétences qui leurs permettront de s'adapter convenablement aux différentes situations lors de leur cheminement pédagogique.

Et compte tenue que l'évaluation est une partie intégrante de ce processus ; puisqu'elle permet d'estimer le degré de maîtrise des compétences par chacun de ces apprenants, les chercheurs ont mis l'accent sur l'analyse des pratiques d'évaluation en vigueur dans différents contextes, notamment avec les apports de la docimologie critique (Demeuse, 2004), ce qui a contribué à l'élargissement des champs de préoccupations pour s'étendre à l'étude de la question de justice de l'évaluation, des systèmes d'examens appliqués dans les écoles, et par là de la justice de tout le système scolaire.

L'évaluation des apprentissages des élèves peut contenir plusieurs notions relatives à ces fonctions ; elle peut ainsi être sommative, formative ou diagnostique. L'usage le plus fréquent de l'évaluation, la plus institutionnalisée et voire même la plus déterminante, c'est-à-dire qui certifie du devenir scolaire de l'apprenant qui peut aller jusqu'à la résiliation du rapport de l'élève avec le savoir institutionnel, consiste en la notation périodique des élèves en classes. Faut-il noter qu'attribuer des notes aux élèves est une évaluation sommative et il

s'agit surtout d'examiner leurs acquisitions et d'inventorier les compétences qu'ils ont acquises après un certain moment d'enseignement.

Il faut signaler que toute action d'évaluation centrée sur la notation comporte – selon Cleuziou – deux éléments fondamentaux; la situation problématique qui représente l'objet ou l'axe de l'évaluation et l'échelle de notation qui l'accompagne; ce qui est habituellement appelée le barème de correction ou encore la réponse-modèle (le chercheur utilise le terme de contrat de notation pour le désigner). Ces deux éléments peuvent permettre une distribution des notes à partir de la comparaison des productions des élèves par rapport à ce contrat (Cleuziou, 2005).

Nous ne serons pas les seuls à constater que les actions d'évaluation exercées dans nos établissements d'enseignement tout cycles confondus sont du type sommatif, et se caractérisent par une spécificité intéressante; c'est qu'elles s'effectuent dans le cadre d'examens en trois phases ou moments ponctuels de l'année scolaire. Leur caractère sélectif est donc bien clair.

Le concept de justice en évaluation est la résultante de plusieurs études en pédagogie, il a été mis en lumière avec le surgissement de la notion d'égalité des chances devant l'école et l'apprentissage.

Ainsi, les premières conclusions des recherches sur l'inégalité sociale face à l'école et les premières interrogations sur la validité et le caractère subjectif des examens scolaires comme critère de réussite des apprenants et sur leur équité furent avancées; notamment avec les travaux de Gol, Piéron et Laugier entre autres, et ce à partir de l'analyse des résultats d'examens scolaires en France (Francine, 1999).

Notons toutefois que l'objectivité des actions d'évaluation rencontre selon Barrère deux types fondamentaux de difficultés; « d'un côté dans la précision des critères d'évaluation, et de l'autre dans l'établissement et la mise en œuvre de standards d'évaluation » (Barrère, 2002: 43). Dès lors, les chercheurs ont consacré leurs efforts à l'explicitation des facteurs qui sont à l'origine de ces difficultés et surtout le rôle des enseignants pour les surmonter; la conception de grilles d'évaluation et le choix par les enseignants des critères de performances attendues permettant de juger du degré de maîtrise de leurs élèves des compétences en sont les résultats de ces efforts, Brau-Anthony et David ont fait remarqué que les enseignants des lycées construisent des attitudes plutôt contrastées vis-à-vis de la clarté et la précision de leurs choix des indicateurs et des critères qu'ils souhaitent évaluer auprès de leurs élèves (Cleuziou, 2005). D'autres chercheurs observent autres types de difficultés chez les enseignants en situations d'évaluation; les différences mentionnées dans leurs notations selon ces critères ne sont pas liées nécessairement à l'objectivité des critères, elles ont rapports à d'autres variables tels que leurs expériences d'enseignement ou encore à ce que Merle appelle « leur familiarité à ces critères » (Merle, 1996 : 91).

Si les actions d'évaluation sont si importantes, et malgré que les multiples efforts se sont consacrés à les rendre plus précis et objectifs, nous pensons que la forte majorité de ces efforts ne tiennent compte que du rôle de l'enseignant, ses représentations du processus d'évaluation et leurs critères. Il est évident que l'enseignant est un élément clé dans tout le processus d'enseignement-apprentissage, mais rares sont les études (notamment dans notre contexte) qui s'intéressaient à la place de l'apprenant, ses représentations, les sentiments qu'il éprouve à l'égard des actions évaluatives. Martel a fait remarquer que les élèves du primaire au Canada expriment des sentiments d'injustice vis-à-vis des procédures d'évaluation de leurs productions scolaires (Martel, 1999), et dans le même ordre d'idées, Lentillon et Cogérino ont signalé des différences significatives dans les propos des lycéens au sujet de l'objectivité des notes qui leurs sont attribués (Lentillon et Cogérino, 2005). Si l'école prétend traiter les élèves d'une manière juste, il est logique – comme le souligne Friant et al. – qu'elle s'intéresse aux jugements que donnent ces élèves sur ce traitement (Friant et al, 2008), d'où toute l'importance de cette étude.

La présente contribution vise au premier de combler le manque signalé dans les exploits systématiques de cette thématique dans notre contexte, et de contribuer à l'élargissement du champ conceptuel relatif à l'étude de la problématique de l'évaluation scolaire dans toutes ses dimensions en esquissant à répondre à la question suivante: Les élèves de la 2^{ème} année secondaire estiment-ils justes ou non les actions d'évaluation (notation) qui leur sont attribués durant leurs apprentissages? Et comment définissent-ils cette notion de justice scolaire?

2- Cadre conceptuel :

2-1- La justice scolaire ; autour d'une notion :

Meuret a écrit que nous pouvons définir une solution de justice comme « un objet réparti entre des sujets selon un principe de répartition » (Meuret, 2007 : 72). Deux remarques fondamentales peuvent être dégagées de cette définition, premièrement il faut signaler que la question de justice est souvent traitée sous son angle distributif (distribution de biens, de rôles...), la seconde quant à elle consiste en l'examen des principes de cette justice distributive que Lalande définissait comme « répartition des biens et des maux selon le mérite des personnes » (Lalande, 2006).

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des principes de cette justice (il n'y a pas que le mérite comme suggère Lalande), nous mentionnons que l'étude de cette notion en tant que valeur humaine et sociale est très ancienne, elle relève au premier du champ de la philosophie. Ainsi, John Rawls – comme d'ailleurs d'autres philosophes depuis l'antiquité – dans ses interrogations sur le fonctionnement des sociétés et leurs hiérarchies avait conclu que la justice est la valeur d'universalité fondamentale, et le but de la politique est de la réguler (Rawls, 1987), puisque en définitive les inégalités sociales face aux différentes institutions notamment de socialisation sont inévitables.

On sait traditionnellement que la justice implique l'idée d'équivalence, de correspondance, de proportionnalité ou d'égalité. Ainsi, être juste c'est rendre à chacun ce qui lui revient, c'est lui donner la part à laquelle il a droit. La justice est définie donc comme « un principe d'action selon lequel les êtres d'une même catégorie essentielle doivent être traités de la même façon » (Perelman, 1990 : 30).

Deux notions font aussi usage fréquent dans les discours sur la justice ; il s'agit en l'occurrence de l'équité et de l'égalité. Nous essayons d'apporter quelques clarifications. En effet, les termes « équité » et « égalité » sont parfois utilisés de façon interchangeable, ce qui peut entraîner une certaine confusion. Ces concepts sont liés mais comportent d'importantes distinctions. L'équité repose sur la volonté de comprendre les gens et de leur donner ce dont ils ont besoin pour s'épanouir et vivre des vies saines. Elle renvoie également à la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Par ailleurs, l'égalité repose sur la volonté d'offrir la même chose à tous les gens pour qu'ils puissent s'épanouir et vivre des vies saines. Tout comme l'équité, l'égalité vise à promouvoir la justice, mais l'égalité ne peut être atteinte que si tous les gens partent du même point de départ et ont les mêmes besoins. L'équité est donc un principe de justice distributive alors que l'égalité est un principe de justice commutative. On peut illustrer cela avec l'exemple des impôts des personnes qui ont des revenus modestes qui sont calculés autrement que pour les personnes qui ont un revenu plus haut. Pour simplifier, une personne au revenu modeste ne paiera que 5% d'impôt par exemple et une au revenu plus haut 10%. Le pourcentage n'est pas le même (pas d'égalité), mais on le considère comme (plus) équitable. Il en va de même pour les actions de régulations pédagogiques menées auprès des élèves aux difficultés d'apprentissage ; devant le principe d'avoir une éducation juste il serait équitable de les aider à la maîtrise des compétences qui les rendent égaux avec leurs co-écoliers qui n'ont pas besoin d'aide supplémentaire. Notons ici que la notion d'équité est considérée actuellement comme critère des plus pertinents de l'évaluation du rendement des systèmes éducatifs (Sall et DeKetele, 1998).

Il est clair que les questions d'égalité et d'équité ne sont pas toujours faciles à distinguer et à traiter... L'équité est une manière d'arriver à l'égalité quand les circonstances des personnes sont différentes. Dans le cas de l'équité, la loi (ou la règle) s'applique à tout le monde, mais elle tient compte des différences réelles entre les personnes et peut s'adapter à une situation particulière. C'est peut-être la raison pour laquelle Rawls considère que les inégalités sont tolérables à condition que tous bénéficient d'une égalité des chances pour accéder à des positions plus favorables (Meuret et Lambert, 2011).

Les recherches sur la justice scolaire se multiplient de nos jours pour atteindre plusieurs niveaux d'analyse, nous nous basons ici sur la classification de Dubet qui fait distinction entre quatre approches (différentes) de la question de justice à l'école (Dubet, 1999):

- La justice scolaire est abordée comme le problème général de la philosophie politique et morale ; il s'agit en gros d'évaluer et de tester les conséquences pratiques des diverses philosophies éducatives. Les systèmes scolaires sont considérés de ce point de vue comme des réalisations pratiques des principes de justice dont il est possible voire nécessaire – comme le considère Dubet – de mesurer leurs effets.
- La deuxième approche est sociologique ; il s'agit ici d'analyser les mécanismes de mobilité sociale et de distribution des ressources en termes de justice, d'équité et d'égalité. Le problème de justice est conçu en termes d'égalité des chances (norme implicite de justice). Là également les sociologues s'accordent sur la nécessité de la mesure, l'injustice se mesure par l'écart à cette norme (Duru-Bellat, 1998).
- Une autre approche dite microsociologique peut contribuer à l'enrichissement du débat sur la justice scolaire. Il s'agit ici de l'analyse des pratiques de justice : les procédures d'orientation, les sanctions ou gratifications des apprenants, les actions d'évaluation... sont entre autres les domaines d'intérêt de plusieurs contributions dans cet angle d'analyse. Il s'agit là aussi de mesurer les effets des diverses pratiques des politiques éducatives.
- Une dernière approche (que nous adoptons dans cette étude) consiste à analyser les sentiments de justice que Dubet définit comme « les expériences de la justice construites et vécues par les groupes et par les individus » (Dubet, 1999 : 179). Il s'agit donc de savoir qu'est-ce que les acteurs perçoivent comme étant juste ou injuste, l'analyse des discussions et des argumentations en rapport est d'une forte importance dans la mesure ou elle permet de dévoiler les positions, les situations, les valeurs et les intérêts que portent ces acteurs à l'égard de l'institution scolaire et son fonctionnement.

2-2- Le concept de sentiment de justice :

Reprenons la définition de Dubet du sentiment de justice : expériences de justice vécues et construites. On peut dire en général que le sentiment (ou jugement) de justice reflète le fait qu'un individu apprécie une situation (une expérience) comme plus ou moins juste. Trois remarques au moins méritent d'être mentionnées ici : Le sentiment de justice est toujours subjectifs (Mikula, 2000). Cette construction subjective a permis de distinguer entre au moins deux approches dans l'étude psychologique du sentiment de justice ; la première porte sur la description des critères de la justice, qui varient en fonction des différentes variables du contexte. On comprend les sentiments de justice selon cette approche si on les considère comme le résultat soit d'un raisonnement conscient ou comme celui d'une simple intuition (Dalbert, 2009). L'autre approche s'intéresse beaucoup plus aux significations psychologiques des expériences de justice et leurs rôles dans le développement des individus. Ainsi, Dubet souligne le fort enchevêtrement entre ces portées d'étude de la notion de justice qu'il situe dans les différents niveaux d'analyse exposés plus haut. Il explique que chacun construit le sentiment de justice/injustice à partir de plusieurs critères autonomes, mais cette construction (qu'il appelle polyarchie morale) est à la fois intuitive (ils décrivent ce qu'ils éprouvent comme sentiments) mais aussi rationnelle dans la mesure où ils possèdent une capacité argumentaire (Dubet, 1999). Il conclut avec Boltanski que « les individus se conduisent

comme des philosophes dans la mesure où ils sont mis dans une posture réflexive et devant l'obligation de se justifier et d'argumenter » (Boltanski, 1990).

La deuxième remarque porte sur le reflet du sentiment de justice sur les comportements des individus notamment dans le milieu scolaire, d'où l'importance et l'utilité même de ce type d'études. En effet, les individus se conduiraient – comme souligne Friant – en fonction de ce qu'ils réalisent comme jugements sur la justice (Friant et al, 2008). Dans le domaine éducatif, plusieurs études à l'instar de celle de Grisay nous donnent raisons de penser que des élèves se sentant injustement traités réagissent d'une manière qui pourrait compromettre – estime Grisay – leurs performances scolaires et leur développement personnel, ou même de développer des attitudes inadéquates nuisant à leur insertion dans la société (Grisay, 1997). Dans le même ordre d'idées, Smith et Gorard montrent que la motivation, le bien-être, la méthode de travail, l'image de soi et l'image de l'avenir sont meilleures chez les élèves se sentant justement traités que chez les autres (Smith et Gorard, 2006).

Notons également que sous l'angle de la signification psychologique des expériences de justice dont nous avons traité plus haut, et en relation avec nos propos sur le milieu scolaire, le sentiment de justice prend le sens d'un besoin et d'une croyance dans la mesure où il doit remplir la fonction d'adaptation scolaire. Ainsi, les gens ont besoin de croire en la justice parce que cette croyance remplit la fonction d'adaptation (Dalbert, 2009).

Enfin, les sentiments de justice se manifestent selon plusieurs principes (appelés aussi normes). Dubet résume les différentes contributions des chercheurs sur cette question en fusionnant ces principes dans trois catégories :

- La première norme ou principe de justice est celui du mérite ; il est le plus fréquemment utilisé et admis pour qualifier ou même définir la notion de justice, comme on l'a vu d'ailleurs avec la définition de Lalande plus haut. Il s'agit en effet de la correspondance entre les contributions et les rétributions. Les élèves décrivent ainsi l'injustice – souligne Dubet – comme « une rupture d'équivalence entre leurs contributions (le travail qu'ils fournissent) et les rétributions (les notes obtenues) ; l'injustice est la rupture de cette équivalence (distribution arbitraire des notes, non reconnaissance de performances...) » (Dubet, 1999 : 181). Une copie surestimée ou au contraire sous-estimée peut être assimilée par les élèves à une vengeance, une punition non justifiée. Le chercheur attire l'attention aussi que le sentiment d'injustice sera plus vif lorsque ces élèves ne peuvent se plaindre de cette injustice qu'à son auteur (le maître). Le mérite consiste donc à sanctionner exactement les performances et à assurer les conditions d'une compétition juste.
- A côté de la norme de mérite, le principe d'égalité dont nous avons élucidé plus haut a pris plus de poids dans les études du type macrosociologique du fonctionnement de l'institution scolaire. Par égalité, l'attente de justice est construite sur un principe d'intégration et d'homogénéité des groupes de scolarisés plus que sur un principe de différenciation. Le renforcement de la cohésion des élèves quelque soit leurs groupes de référence (classe sociale, genre...) et les traiter de la même manière sont les principaux indices de l'égalité dont l'école se trouve dans l'obligation de soutenir et ce indépendamment de leurs performances (Cherkaoui, 2001). Certains chercheurs suggèrent que l'égalité apparaît quand il n'est pas possible d'établir le mérite ou dans les groupes qui parce qu'ils ne peuvent accéder au mérite (se cachent) au nom de l'égalité, et que dans le monde scolaire les enseignants choisissent les normes d'égalité pour ce qui les concerne (promotion dans la carrière en fonction de l'ancienneté par exemple) et optent pour le mérite pour juger leurs élèves (Duru-Bellat, 2002).
- Tout comme l'égalité, le principe de respect peut prendre deux sens : il consiste une norme propre lorsqu'il s'agit de la protection de la dignité des personnes, ou une norme dérivée du mérite quand il s'agit de protéger les individus de la violence du mérite. Les deux sens trouvent place dans le domaine scolaire. En effet, le mérite – écrit Dubet – entraîne un double coût ; d'une part il conduit à réprimander les mauvais, et de l'autre à culpabiliser le

sujet en le rendant coupable lui-même de son échec. Dans cette logique, l'injustice serait l'humiliation de l'élève. Un maître juste sera celui qui dans ses pratiques évaluatives sanctionne l'élève tout en le respectant (garantir sa dignité personnelle).

3- méthodologie :

Cette étude tente à répondre à la question suivante:

- Comment les élèves de 2^{ème} année secondaire définissent-ils la notion de justice scolaire, notamment en ce qui concerne l'évaluation de leurs performances?

La réponse à cette question nous a conduit à adopter un devis de recherche du type exploratoire de nature descriptive. L'objectif est de comprendre la perception qu'ont les jeunes lycéens de classes ordinaires de la justice scolaire, afin d'en dégager un premier portrait global. Nous avons signalé dans l'introduction la rareté des exploitations systématiques dans notre contexte sur cette question, notre esquisse sur ce premier portrait global permettra certes la mise en place de recherches qualitatives et quantitatives de plus grande ampleur. Cela d'une part, et d'autre part nous estimons fournir une petite base de données dont l'articulation, la généralisation à de plus grands échantillons et l'approfondissement par le croisement des données avec plusieurs variables explicatives s'avère d'une importance capitale.

Ainsi, nous pensons que les résultats d'une recherche portant sur l'installation du sentiment de justice chez nos jeunes scolarisés à l'égard de l'institution scolaire pourraient contribuer (au moins) à la sensibilisation des différents acteurs du processus d'enseignement-apprentissage-socialisation notamment les enseignants aux pratiques (dans notre cas d'évaluation) porteurs de croyance en cette justice du système d'éducation.

Cette recherche exploratoire comprend la participation de 32 élèves de 2^{ème} année de l'enseignement secondaire qui poursuivent une scolarisation ordinaire dans un seul lycée implanté à la ville d'El-Eulma relevant de la circonscription éducative Sétif-est au milieu du troisième trimestre de l'année scolaire 2015-2016. Le choix de ces élèves dont l'âge est de 16 à 17 ans est motivé. En effet, notre échantillon se trouve un petit peu au dessus de l'âge minimum auquel les individus commencent à développer des jugements sur l'équité et la justice (estimé à 14-15 ans) (Friant et al, 2008).

Des entretiens du type semi-dirigés (selon la typologie de Grawitz, 2001) d'une durée d'environ 20 minutes chacun ont été menés. Nous avons invité nos sujets à répondre librement à la question suivante :

- Après avoir vécu (subi) tout au long de votre cursus scolaire plusieurs évaluations de vos activités d'apprentissages, comment pourriez-vous définir la justice de ces actions évaluatives ?

Le corpus de données a été transcrit sans tenir compte du non verbal avec normalisation de certains propos (organisation des phrases, suppression des hésitations, des répétitions...) (Van der Maren, 1995). Quant à l'analyse, et compte tenue de l'objectif de l'étude qui se veut exploratoire, la préoccupation était de cumuler un maximum d'information (les propos des 32 élèves), des lectures répétitives des verbatim ont été ensuite effectuées pour donner une vue d'ensemble du corpus à analyser pour pouvoir dégager les unités d'analyse dont nous avons opté pour le choix des unités d'analyse selon des critères syntaxiques (les phrases) afin de les regrouper dans leurs catégories explicatives respectives.

4- Discussion des résultats :

Nous allons dans cette section regrouper les données provenant des entretiens dans les trois catégories constituant les principes fondamentaux de la justice en adoptant la classification de Dubet comme on l'a mentionné plus haut. Ces catégories référeront donc à la manière dont les élèves définissent la notion de justice et la façon dont elle se vit.

En effet, les proportions recueillis des trois normes (le mérite, l'égalité et le respect) - enveloppant le discours des participants étant en mesure de proposer une définition de la justice - retiennent une attention particulière.

D'une manière générale, les différents énoncés des 32 interviewés peuvent être résumés en fonction de la distribution de leurs effectifs dans chaque principe comme suit :

principe	effectifs	%
Mérite	43	50
Egalité	26	30.23
Respect	17	19.77
Σ	86	100

Tableau 1 : effectifs des énoncés évoqués par principe de justice.

Comme figure sur le tableau, on a pu recenser en somme 86 énoncés avancés par l'ensemble des élèves interrogés en guise d'exprimer les connotations qu'ils accordent au concept stimulus proposé (justice des actions d'évaluation). On peut dire que le taux d'expression en matière de production de définitions pour chaque élève est assez faible (environ 3 énoncés). Cette réticence est totalement compréhensible malgré les garanties de discrétion des résultats que nous avons tenus à signaler au début de chaque entretien.

Pour résumer en gros les propos de nos interrogés, on peut dire que les élèves estiment (par ordre d'importance) que leurs notes :

- doivent être méritées,
- attribuées de façon égalitaire,
- et ce dans le cadre du respect de leurs personnes.

Après cette vue d'ensemble des résultats, nous allons dans les lignes qui suivent essayer d'analyser chaque catégorie à part en donnant quelques exemples d'extraits choisis avancés par les 43 membres de l'échantillon.

4-1- Réclamation de distribution méritocratique des rétributions :

Il est très clair que la moitié des réponses (ce qui représente la majorité des définitions dans notre cas) laisse apercevoir que nos élèves positionnent la norme de mérite à la tête des sens qu'ils attribuent à la notion de justice, cette logique tend dans la même lignée que les études antérieures qui soulignent que le principe de mérite est le plus communément admis notamment à l'école ; à l'exception de celle de Friant citée plus haut, qui observe des différences selon le niveau de scolarisation, et suggère que les élèves du début de l'enseignement secondaire malgré qu'ils reconnaissent bien les différents principes, ils ne valorisent aucun de ces principes au détriment des deux autres.

Pour donner quelques exemples des 43 définitions avancées par nos élèves dans cette rubrique, nous citons :

«une évaluation juste est la distribution des notes en fonction des réponses des élèves » (8)*, « la justice réside dans la valorisation des efforts fournis » (9), « la clarté des critères d'évaluation et leur multiplication contribuent à la justesse de l'évaluation » (8), « une correction juste » (10).

De ces quatre extraits, on s'aperçoit que les élèves s'intéressent massivement à la distribution des notes, ce qui marque le plus l'évaluation des apprentissages dans notre système d'éducation comme nous l'avons souligné en introduction. On distingue ainsi la notion de rétribution proportionnelle aux efforts comme la montre bien les exemples 1 et 4 proposés, et la mise en valeur de la qualité du travail de l'élève (lire notamment l'exemple 2). En effet, les élèves sont amenés durant le processus d'enseignement-apprentissage à effectuer plusieurs travaux (voire même réaliser des projets) et ne pas uniquement fournir des réponses

* Le chiffre représente la fréquence de reproduction de l'énoncé.

à des moments déterminés (lors des examens), de ce fait, ils estiment que ces contributions soient valorisées.

Bien qu'il soit naturellement légitime que les élèves reçoivent les notes qu'ils méritent, le nombre attirant des réponses dans cette catégorie (50% du total) laisse penser d'une part qu'ils réclament que leurs enseignants sanctionnent leurs efforts avec méritocratie (à chacun la note qu'il mérite), d'autre part cela laisse s'interroger sur le mode de notation adopté par les enseignants ; n'est-il pas uniquement sur la base du travail des apprenants? C'est la raison pour laquelle nous avançons l'hypothèse qu'une notation juste (méritée) ne recevra pas un tel nombre de ce que nous qualifions ici de réclamations.

4-2- L'impartialité dans la notation :

C'est à cause du grand nombre des réponses des interrogés relatifs à la non-discrimination ou l'impartialité dans les notes attribuées par les enseignants que nous avons classées sous le principe d'égalité qui nous a obligé de choisir le titre de cette partie.

Rappelons que le principe d'égalité veut que chacun reçoive la même chose, et ce quelque soit son origine, sa performance ou son genre. Selon ce principe, une situation juste est la situation où chacun est traité de la même manière que les autres.

De ce point de vue, les élèves interrogés plaident en deuxième position pour une égalité dans les récompenses (30.23% du total des réponses). Ils insistent sur le fait que leurs enseignants ne doivent en aucun cas tenir compte lors de l'évaluation (donc d'attribution de notes) des inégalités qu'elles soient d'ordre biologiques (genre) ou socioéconomiques (classe sociale et apparence) entre leurs élèves. Nous pensons à cet égard qu'en absence de critères très précis d'évaluation, les jugements des enseignants quant aux performances des apprenants sont le plus souvent confrontés aux biais des facteurs nuisant l'estimation juste de la progression de ces performances. Cela d'une part, d'autre part nous avons pu constater que quelques uns des interrogés préfèrent mettre l'accent sur le caractère relationnel dans l'évaluation. C'est-à-dire qu'ils jugent (avec raison) que les moments d'évaluation sont également des occasions pour que leurs enseignants se sentent d'eux, de leur existence et tiennent compte de leurs difficultés d'apprentissage. Pour ces élèves, la notation n'est pas une fin en soi, il est impératif de les donner eux aussi leurs chances de réussite tout comme leurs homologues brillants. Les exemples les plus cités dans ce cadre sont :

« la non-discrimination dans les notes en fonction du sexe, de l'appartenance sociale ou de l'apparence » (9), « la justice c'est donner à tous la même chance pour réussir » (7).

4-3- La notation ; moyen de menace?

L'examen des données recueillis montre que le principe de respect est vu par les élèves dans son sens dérivé du mérite protégeant ainsi – comme nous l'avons évoqué à la fin de l'élément 2-2 – les élèves de la violence du mérite.

Les chercheurs s'accordent sur le fait que le principe de respect concerne surtout le domaine de discipline et des sanctions (Friant et al, 2008). C'est effectivement sur ce domaine que les sentiments des élèves interrogés portent en décrivant la justice des pratiques évaluatives.

En effet, et en prenant en considération la sensibilité du stade de développement dont se trouve les éléments de notre échantillon (adolescence) marqué essentiellement par la multiplication des confrontations avec les adultes : tensions, affirmation de soi...(les élèves préfèrent utiliser le terme de malentendus pour les qualifier), un espace en rapport est bien réservé dans les propos de ces élèves, tout en signalant leurs craintes que leurs enseignants profitent des moments d'évaluations pour se venger de ces « malentendus ».

Nous pouvons dire enfin que les élèves par leurs propos enregistrés sous cette catégorie ne demandent pas uniquement la perfection de leurs enseignants sur le plan professionnel,

mais également d'être humains, attentifs, sensibles, compréhensifs à leurs besoins et par conséquent justes dans leurs notations.

Les extraits suivants consistent l'ensemble des énoncés évoqués dans cette catégorie :
« l'essentiel en évaluation juste est de ne pas confondre discipline de l'élève et évaluation de son travail » (6), « il faut au moins reporter les malentendus entre élèves et enseignants jusqu'après les examens » (3), « il ne faut jamais utiliser la note comme moyen de vengeance » (8).

5- Conclusion et perspectives :

Les résultats de cette enquête exploratoire sur la définition de la justice des pratiques évaluatives du point de vue de quelques élèves de 2^{ème} année secondaire révèlent des attentes de méritocratie, d'égalité et de respect. Ces résultats sont en accord avec la littérature traitant la question. On peut affirmer – avec Friant – à cet effet que les élèves ne rejettent pas l'école comme institution, mais ils considèrent qu'elle devrait être un lieu plus juste, que les notes et les punitions soient méritées, que les enseignants soient attentifs à leurs caractéristiques et que leurs différences soient respectées.

Du point de vue des normes de justice, le résultat le plus marquant est la valorisation et la préférence par les élèves du principe de mérite en évaluation et en notation en particulier, ils réclament ainsi la neutralité du traitement scolaire notamment quand il s'agit du jugement de leurs performances et de la rétribution de leurs contributions. Nous avons signalé à ce propos que les élèves tiennent énormément à ce que leurs enseignants d'une part admettent les inégalités et différences de genre ou de statut social entre leurs élèves, et qu'ils soient plutôt psychologues – si on peut dire – à leurs égards lorsque les élèves dénoncent formellement l'usage menaçant de la note.

Une telle observation mériterait d'être approfondie. L'analyse des productions des élèves relatant une injustice vécue par exemple serait d'un grand intérêt pour mieux comprendre les tensions observées.

En fait, plusieurs pistes d'investigation peuvent faire suite aux résultats de cette enquête. Compte tenu du nombre très restreint de participants, il serait intéressant - à la limite - de reproduire la recherche avec un plus grand nombre d'élèves afin de valider les données obtenues ici. De plus, nous estimons qu'il serait pertinent d'interroger d'autres élèves provenant d'autres cycles d'éducation, ou encore comparer les profils ou portraits de justice tracés par les apprenants en fonction de plusieurs variables explicatives dont les recherches antérieures ont signalé leurs effets dans l'examen des différences des jugements de justice, tels que le sexe de l'apprenant, son statut socio-économique et sa catégorie proprement scolaire (selon ses résultats).

A la lumière de ces résultats, il apparaît enfin capital de suggérer aux personnes responsables de la formation initiale et continue des enseignants d'au moins sensibiliser ou mieux encore d'organiser des cycles de perfectionnements au profit de ces acteurs sur l'importance de s'acquérir des savoir-faire et des savoir-être relationnels jugés cruciaux par les élèves et dont nous à notre tour valorisons. Des études ultérieures pourraient avoir comme objet l'impact et l'efficacité de pratiques pédagogiques « novatrices » visant à accroître les liens personnels entre les enseignants et les élèves. Ainsi, nous pensons qu'une approche pédagogique centrée sur la personne favoriserait davantage la relation « de réussite » entre les élèves et les enseignants plutôt qu'une approche uniquement didactique.

Bibliographie:

- 1- Barrère A. (2002). Les enseignants au travail, Paris, l'Harmattan.
- 2- Boltanski L. (1990). L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action, Paris, Métailié.
- 3- Cherkaoui M. (2001). Modèles de démocratie et types d'école, in: R. Boudon N. Bulle M. Cherkaoui (Eds). École et société. Les paradoxes de la démocratie. Paris, PUF, Sociologies.
- 4- Cleuziou J.-P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS, in : S. Brau-Anthony et J.-P. Cleuziou (Eds.). L'évaluation en EPS : concepts et contributions actuelles, Paris, édition Actio, pp. 107-138.
- 5- Dalbert C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors, in : M. Duru-Bellat et D. Meuret (Dir.). Les sentiments de justice à et sur l'école, Bruxelles, De Boeck université.
- 6- Demeuse M. (2004). Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation, Les éditions de l'Université de Liège.
- 7- Dubet F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in : D. Meuret (Dir.). La justice du système éducatif, Bruxelles, De Boeck Université.
- 8- Duru-Bellat M. (1998). L'évolution des inégalités sociales dans le système éducatif français, in : DEP-IREDU, Recherches et Politiques éducatives, éditions du CNRS, Paris.
- 9- Duru-Bellat M. (2002). Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes, Paris, PUF, coll. « Education et Formation ».
- 10- Francine B. (1999). L'échec scolaire, PUF, Paris, 2^{ème} édition.
- 11- Friant N., Laloua E. et Demeuse M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe, Education-Formation, e-288, pp. 7-23.
- 12- Grawitz M. (2001). Méthodes des sciences sociales, 11^{ème} édition, Paris, Dalloz.
- 13- Grisay A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, les dossiers d'Education et de Formation, n°88.
- 14- Lalande P. A. (2006). Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, Paris.
- 15- Lentillon V. et Cogérino G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens, Revue STAPS, n°68, pp. 77-93.
- 16- Martel D. et al. (1999). Révélation d'élèves du primaire sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard, Actes du colloque de l'AIESEPS, Besançon, IUFM Franche-Comté.
- 17- Merle P. (1996). L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral, PUF, Paris.
- 18- Meuret D. (2007). Horizons de justice de l'école en France et aux Etats-Unis, Education et Didactique, Vol. 1, n°3, pp. 71-78.
- 19- Mikula G. et Wenzel M. (2000). Justice and social conflict, International Journal of Psychology, Vol. 35, n°2, pp. 126-135.
- 20- Perelman C. (1990). Ethique et droit, les éditions de l'Université de Bruxelles.
- 21- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement : Une analyse des choix d'investissement, Paris: Economica.
- 22- Rawls J. (1987). Théorie de la justice, Paris, éd. Du Seuil.
- 23- Sall H. N. et De Ketele J.-M. (1998). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, Mesure et évaluation en éducation, Vol. 19, n°3, pp. 119-142.
- 24- Smith E. et Gorard S. (2006). Pupils' views of equity in education, Compare, Vol. 36, n°1, 2006, pp. 41-56.
- 25- Van der Maren J.-M. (1995). Méthodes de recherche, PU Montréal.