

Université de Montréal

**Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6e année du primaire dans
toutes les étapes de la démarche d'évaluation**

par Lakshmee Devi Ramoo

Département d'Administration et de fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

**Mémoire présenté à la faculté des Sciences de l'éducation en vue de l'obtention du
grade de maîtrise en Mesure et Évaluation en éducation**

Juin 2014

© Ramoo Lakshmee Devi, 2014

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6e année du primaire dans toutes les
étapes de la démarche d'évaluation

Présenté par:

Lakshmee Devi Ramoo

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jean-Guy Blais

(président du jury)

Micheline Joanne Durand

(directrice de mémoire)

Nathalie Loye

(membre du jury)

Résumé

Le changement de paradigme amené par l'approche par compétences dans le système éducatif québécois au début des années 2000 devait conduire les enseignants à adopter de nouvelles façons de faire prescrites par la Politique en évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) qui s'inscrivent dans une évaluation au service de l'apprentissage. Brookhart (2004) pour sa part, considère que la recherche en ce qui concerne les apprentissages et l'évaluation au primaire sont limitées et Boutin (2007) se questionne sur le changement effectif des pratiques considérant les vives critiques suscitées quant à l'implantation de l'approche par compétences dans les écoles québécoises.

Cette recherche vise à apporter un éclairage quant aux façons de faire d'enseignants de la 6^e année du primaire à toutes les étapes de la démarche d'évaluation en lecture, écriture et mathématique en les situant dans des perspectives nouvelles ou traditionnelles de l'évaluation et en observant si la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire diffère selon les caractéristiques personnelles des enseignants.

Suivant une méthodologie de type simultanée imbriquée, 55 enseignants ont rempli un questionnaire et 14 d'entre eux ont participé à des entrevues semi-dirigées. L'analyse des données montre que tout au long de la démarche d'évaluation, les façons de faire des enseignants varient, et ce, dans les trois matières: ils utilisent des façons de faire qui sont situées tantôt dans un continuum allant des perspectives traditionnelles aux perspectives nouvelles de l'évaluation comme dans la planification, la collecte de données, l'interprétation et la communication et tantôt dans les nouvelles perspectives de l'évaluation comme dans l'étape du jugement, et ce, selon leurs caractéristiques sociodémographiques. Nous avons ainsi pu catégoriser les enseignants selon le modèle de Schwartz, Bransford et Sears (2005) en distinguant ceux qui sont efficaces de ceux qui ne le sont pas, même s'ils innovent.

Afin d'améliorer les pratiques des enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation, nous pensons qu'il serait intéressant de valider un tableau synthèse inspiré de Scallon (2004) et l'OCDE (2005) afin de créer une métagrille pour analyser la pertinence et la

cohérence des façons de faire des enseignants en cours de cycle dans une optique d'évaluation intégrée à l'apprentissage.

Mots clés: évaluation intégrée à l'apprentissage, démarche d'évaluation, enseignement primaire, français et mathématique

Abstract

The paradigm shift brought by the competency-based approach in the educational system of Québec at the beginning of this millennium has compelled teachers to adopt new practices prescribed by the *Politique en évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) geared towards promoting assessment for learning. On her part, Brookhart (2004) suggests that research concerning learning and assessment in primary schools are limited and Boutin (2007) is unsure whether teachers have really changed their teaching practices because there were sharp criticisms as regards the implementation of the competency-based approach in the schools of Québec.

This research therefore aims to shed light on the practices of 6th grade teachers in all the stages of the evaluation process in reading, writing and mathematics. We will also assess whether the practices adopted are found in the traditional or new perspectives and whether the frequency of the items related to their practices differ according to the personal characteristics of teachers.

Using a concurrent nested design, 55 teachers filled in a questionnaire and 14 of them participated in semi-structured interviews. Data analysis reveals that all along the evaluation process, teaching practices vary, and in all three disciplines: they use practices found on a continuum from the traditional to the new perspectives of assessment in the planning, data collection, interpretation and communication phases and use new perspectives in the judgement phase, depending on their personal characteristics. We have thus been able to categorise these teachers using the model of Schwartz, Bransford and Sears (2005) by distinguishing less efficient teachers from those who really are even if all innovate in their practices.

In order to enhance teacher practices at each phase of the evaluation process, we feel it would be interesting to validate a table inspired by Scallon (2004) and the OECD (2005) with the aim of creating a rubric used for analysing the relevance of and consistency in teaching practices throughout the school year, when assessment should be integrated to learning.

Key words: assessment integrated to learning, evaluation process, primary schooling, french and mathematics

Table des matières

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	III
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES FIGURES	XV
LISTE DES ACRONYMES	XVI
REMERCIEMENTS	XVII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le rôle de l'enseignant dans un contexte de changement de paradigme	4
1.2 Les changements enjoint par l'implantation d'un nouveau paradigme	6
1.2.1 Changements concernant l'enseignement dans un paradigme centré sur l'apprentissage.....	7
1.2.2 Changements concernant l'évaluation dans un paradigme centré sur l'apprentissage.....	8
1.3 L'évaluation des compétences en français et en mathématiques à l'enseignement primaire au Québec	11
1.4 Objectif de la recherche	14
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	15
2.1 Les façons de faire des enseignants	15
2.2 Les théories de l'apprentissage qui exercent une influence sur les façons de faire des enseignants	17
2.2.1 Le behaviorisme.....	17
2.2.2 Le cognitivisme	18

2.2.3 Le constructivisme	19
2.2.4 Le socioconstructivisme.....	20
2.3 Les différentes approches d'évaluation des apprentissages qui ont exercé une influence sur les façons de faire des enseignants	21
2.3.1 L'évaluation basée sur une approche psychoéducative	21
2.3.2 L'évaluation basée sur les objectifs de comportements	22
2.3.2.1 Les caractéristiques de l'évaluation dans la pédagogie par objectifs	23
2.3.3 L'évaluation basée sur une approche écologique	24
2.3.3.1 Les origines de l'approche basée sur les compétences	24
2.3.3.2 L'approche par compétences dans le milieu éducatif.....	25
2.3.3.3 La notion de compétence	26
2.3.3.4 Les compétences à développer.....	27
2.3.3.5 Les caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétences	28
2.4 Synthèses	30
2.4.1 Synthèse de Scallon (2004).....	31
2.4.2 Synthèse de l'OCDE (2005)	33
2.5 La démarche d'évaluation	34
2.5.1 La planification.....	36
2.5.2 La collecte de données	37
2.5.3 L'interprétation.....	39
2.5.4 Le jugement et la décision	40
2.5.5 La communication	43
2.5.6 La démarche d'évaluation et la nature subjective du jugement	44
2.6 Synthèse du cadre conceptuel.....	46
2.6.1 Schéma conceptuel.....	46
2.6.2 État de la question	47
2.7 Questions de recherche	49
 CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	 51
3.1 Type de recherche	51

3.2 Les instruments de cueillette de données de la recherche principale	52
3.3 Les participants de la recherche principale et de la présente étude	53
3.4 Les procédures de collecte de données de la recherche principale.....	54
3.5 Les instruments de cueillette de données de la présente étude	55
3.6 Description des données de la présente étude	58
3.6.1 Les données quantitatives	58
3.6.2 Les données qualitatives.....	58
3.7 Les analyses des données.....	59
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES	64
4.1 Les façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification	64
4.1.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification.....	64
4.1.2 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification et les variables sociodémographiques.....	66
4.1.2.1 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon l'âge.....	68
4.1.2.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon le niveau de scolarité	68
4.1.2.3 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon l'expérience à titre d'enseignants.....	69
4.1.2.4 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année	70
4.2 Les façons de faire des enseignants dans l'étape de la collecte de données.....	70
4.2.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans l'étape de la collecte de données	76
4.2.2 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la collecte de données et les variables sociodémographiques.....	79
4.2.2.1 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la réalisation des activités d'apprentissage dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques.....	85

4.2.2.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la réalisation des activités d'apprentissage dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques.....	89
4.2.2.3 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire lors des activités d'intégration des apprentissages dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques.....	91
4.2.2.4 Différences dans la fréquence des énoncés reliés à l'utilisation des modalités d'évaluation dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques.....	94
4.2.2.5 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire lors de l'évaluation dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques.....	97
4.3 Les façons de faire des enseignants dans les étapes de l'interprétation et du jugement.....	99
4.3.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans les étapes de l'interprétation et du jugement	101
4.3.2 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans les étapes de l'interprétation et du jugement selon les variables sociodémographiques.....	102
4.3.2.1 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon l'âge.....	105
4.3.2.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon le niveau de scolarité	105
4.3.2.3 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant.....	106
4.3.2.4 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6 ^e année.....	106
4.4 Les façons de faire des enseignants lors de l'étape de la communication	107
4.4.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans l'étape de la communication.....	108
4.4.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la communication et les variables sociodémographiques	109
4.5 Analyse des données qualitatives de la recherche	113
4.5.1 Les types d'instruments.....	113
4.5.2 Les types d'évaluation	116
4.5.3 Le rôle des enseignants	118
4.5.4 Le rôle des élèves.....	121

CHAPITRE 5 DISCUSSION	124
5.1 Les façons de faire privilégiées à chaque étape de la démarche d'évaluation.....	124
5.1.1 La planification de l'apprentissage et de l'évaluation	124
5.1.2 La collecte de données	126
5.1.3 L'interprétation et le jugement	128
5.1.4 La communication	129
5.2 Les façons de faire privilégiées en mathématique, en lecture et en écriture.....	130
5.3 L'orientation des façons de faire des enseignants.....	133
5.4 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants selon leurs caractéristiques personnelles.....	136
5.5 Synthèse de la discussion.....	138
5.6 Les limites de la recherche	139
CHAPITRE 6 CONCLUSION.....	140
RÉFÉRENCES	144
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE	XVIII
ANNEXE 2: SCHÉMA DE L'ENTREVUE	LVI
ANNEXE 3: RÉPARTITION DES QUESTIONS SELON LES QUATRE DIMENSIONS IDENTIFIÉES DANS LE CADRE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE.....	LVIII
ANNEXE 4: CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	LXII
ANNEXE 5: MATRICE DES DONNÉES BRUTES DE L'ENTREVUE	LXVIII
ANNEXE 6: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 12	LXXII

ANNEXE 7: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 14LXXIII

ANNEXE 8: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 15, ITEMS 4,6,8..LXXIV

ANNEXE 9: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 16 LXXV

ANNEXE 10: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 17.....LXXVI

ANNEXE 11: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 18, ITEMS 1-5 ..LXXIX

ANNEXE 12: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 21, ITEMS1-7 LXXX

ANNEXE 13: TABLEAU DE FRÉQUENCE POUR LA QUESTION 26..... LXXXI

Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Caractéristiques de la démarche d'évaluation dans la perspective de la réforme selon Desjardins (2008)</i>	9
Tableau 2. <i>Compétences de la 6^e année du primaire en mathématiques et français</i>	28
Tableau 3. <i>Les dix principes d'une évaluation pour l'apprentissage selon l'Assessment Reform Group (2002)</i>	29
Tableau 4. <i>Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles selon Scallon (2004)</i>	31
Tableau 5. <i>Découpage des étapes de la démarche d'évaluation selon les différents auteurs</i>	35
Tableau 6. <i>Comparaison des pratiques dites « traditionnelles » et « nouvelles »</i>	48
Tableau 7. <i>Les caractéristiques sociodémographiques principales des participants</i>	53
Tableau 8. <i>Les données quantitatives de la présente étude</i>	58
Tableau 9. <i>Regroupement des variables sociodémographiques</i>	59
Tableau 10. <i>Codage des verbatim selon les quatre dimensions de notre conception</i>	63
Tableau 11. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants selon leurs variables sociodémographique dans la planification</i>	67
Tableau 12. <i>Les tests de Friedman selon l'âge des répondants dans la planification</i>	68
Tableau 13. <i>Les tests de Friedman selon le niveau de scolarité des répondants dans la planification</i>	69
Tableau 14. <i>Les tests de Friedman selon l'expérience des répondants à titre d'enseignant dans la planification</i>	69
Tableau 15. <i>Les tests de Friedman selon l'expérience des répondants à titre d'enseignant de la 6^e année dans la planification</i>	70
Tableau 16. <i>Les façons de faire favorisées lors des périodes de travail</i>	71
Tableau 17. <i>Les façons de faire valorisées lors de la réalisation des activités d'apprentissage</i>	72
Tableau 18. <i>Comportements favorisés lors des activités d'intégration des apprentissages</i>	73
Tableau 19. <i>Modalités d'évaluation utilisées pour constituer la note au bulletin</i>	75
Tableau 20. <i>Les façons de faire favorisées lors des évaluations</i>	76

Tableau 21. <i>Justification du choix des instruments se situant dans les perspectives traditionnelles</i>	78
Tableau 22. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors des périodes de travail dans la collecte de données selon les variables démographiques</i>	80
Tableau 23. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de la réalisation des activités d'apprentissage dans la collecte de données selon les variables démographiques</i>	81
Tableau 24. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors des activités d'intégration des apprentissages dans la collecte de données selon les variables démographiques</i>	82
Tableau 25. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de l'utilisation de différentes modalités d'évaluation dans la collecte de données selon les variables démographiques</i>	83
Tableau 26. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de l'évaluation dans la collecte de données selon les variables démographiques</i>	84
Tableau 27. <i>Les tests de Friedman lors des périodes de travail selon l'âge des répondants dans la collecte de données</i>	86
Tableau 28. <i>Les tests de Friedman selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données</i>	87
Tableau 29. <i>Les tests de Friedman selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants lors des périodes de travail dans l'étape de la collecte de données</i>	88
Tableau 30. <i>Les tests de Friedman lors des périodes de travail selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données</i>	89
Tableau 31. <i>Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon l'âge des répondants dans la collecte de données</i>	89
Tableau 32. <i>Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données</i>	90
Tableau 33. <i>Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données</i>	90

Tableau 34. <i>Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données</i>	91
Tableau 35. <i>Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'âge des répondants dans la collecte de données</i>	92
Tableau 36. <i>Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données</i>	92
Tableau 37. <i>Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données</i>	93
Tableau 38. <i>Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données</i>	94
Tableau 39. <i>Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon l'âge des répondants dans la collecte de données</i>	95
Tableau 40. <i>Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données</i>	95
Tableau 41. <i>Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données</i>	96
Tableau 42. <i>Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données</i>	97
Tableau 43. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon l'âge des répondants dans la collecte de données</i>	97
Tableau 44. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données</i>	98
Tableau 45. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données</i>	99
Tableau 46. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données</i>	99
Tableau 47. <i>Outils utilisés lors de la correction des travaux des élèves lors de l'interprétation</i>	100

Tableau 48. <i>Façons de faire les plus favorisées lors du jugement pour donner une note au bulletin</i>	101
Tableau 49. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés à l'utilisation des outils d'évaluation dans l'étape de l'interprétation selon les variables démographiques</i>	104
Tableau 50. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire des enseignants lors de l'étape de l'interprétation selon l'âge</i>	105
Tableau 51. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire des enseignants lors de l'étape de l'interprétation selon le niveau de scolarité</i>	106
Tableau 52. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire des enseignants lors de l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant</i>	106
Tableau 53. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année</i>	107
Tableau 54. <i>Modalités de communication utilisées par les enseignants</i>	108
Tableau 55. <i>Organisation de la rencontre pour la remise du bulletin</i>	108
Tableau 56. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon l'âge</i>	109
Tableau 57. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon le niveau de scolarité</i>	110
Tableau 58. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon l'expérience à titre d'enseignant</i>	110
Tableau 59. <i>Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année</i>	111
Tableau 60. <i>Différences dans la fréquence des énoncés reliés à l'utilisation des modalités de communication selon les variables démographiques</i>	112

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Les différents types d'objectifs dans la pédagogie par objectifs selon Fontaine (1980).....	23
<i>Figure 2.</i> La subjectivité dans la démarche d'évaluation selon Gerard (2002, p.9).....	46
<i>Figure 3.</i> Schéma conceptuel.....	47
<i>Figure 4.</i> Les façons de faire des enseignants lors de la planification	65
<i>Figure 5.</i> Le rôle de l'enseignant dans l'étape de la collecte de données	77
<i>Figure 6.</i> Types d'instruments utilisés lors de la collecte de données	79
<i>Figure 7.</i> Les façons de faire de l'enseignant lors de l'interprétation	102
<i>Figure 8.</i> Les types d'instruments (traditionnels et nouveaux) utilisés par les enseignants	114
<i>Figure 9.</i> Le rôle des élèves.....	122
<i>Figure 10.</i> Typologie des enseignants selon Schwartz, Bransford et Sears (2005).....	135

Liste des acronymes

Approche par competences	APC
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche	CPÉR
et al.	et collègues
Écart-type	σ
Fonds de recherche du Québec - Société et culture	FQRSC
Loi sur l'Instruction Publique	LIP
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	MELS
Ministère de l'Éducation du Québec	MEQ
National Assessment of Educational Progress	NAEP
Organisation de coopération et de développement	OCDE
Pédagogie par objectifs	PPO
Problem Based Historical Inquiry	PBHI
Programme de formation de l'école québécoise	PFEQ
Schools and Staffing Surveys	SASS
Statistical Package for Social Sciences	<i>SPSS</i>
Technologies de l'information et de la communication	TIC
Qualitative Data Analysis Miner	QDA Miner

Remerciements

Je remercie tout d'abord le Programme Canadien de Bourses de la Francophonie, en occurrence Madame Jeanne Gallagher, sans qui je n'aurai pas pu faire ce magnifique parcours au Québec. Mes remerciements les plus sincères vont à ma directrice de recherche, Micheline Joanne Durand, qui a su me guider dès mes premiers jours à l'Université de Montréal. Merci pour être toujours à l'écoute de mes petits soucis de tous les jours et d'être toujours disponible peu importe le moment.

Je remercie également Nathalie Loye et Jean-Guy Blais pour les rétroactions constructives fournies dans le but d'améliorer ce travail et de m'avoir fait découvrir le domaine de la mesure en éducation.

Je remercie tous les professeurs du département d'administration et de fondements de la faculté des sciences de l'éducation qui cultivent et soutiennent une culture d'excellence parmi tous leurs étudiants chercheurs.

Je ne peux ne pas mentionner mes collègues, mes amis et ma famille qui m'ont donné tout leur support morale pendant ces deux longues années.

My warmest thanks go to Rajnish Damry for making these two years the most memorable ones of my life. Thank you for being just the way you are.

Introduction

Dans la mouvance des changements apportés dans les différents systèmes éducatifs occidentaux, la réforme curriculaire québécoise est une « transmutation profonde et quasi anthropologique de la nature des savoirs à transmettre aux jeunes » (Rey, 2008, p. 7), ayant pour visée la préparation des adultes fonctionnels de la société de demain. En effet, les derniers programmes d'études québécois étaient structurés selon la pédagogie par objectifs et convergeaient vers un paradigme axé sur l'enseignement tandis que les nouveaux programmes de formation, implantés au début des années 2000, se basent sur une approche par compétences et sont orientés vers un paradigme centré sur l'apprentissage.

Dès 2006, la Table de pilotage du renouveau pédagogique, mécanisme mis en place pour faire le suivi des mesures proposées dans la réforme, faisait état de la difficulté rencontrée par les enseignants concernant certains éléments des programmes disciplinaires tels que ceux en français et en mathématiques (MELS, 2006a). Ce mécanisme dévoilait également le souhait de formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation des compétences (MELS, 2006a). Cependant plus d'une dizaine d'années après l'implantation d'une approche par compétences, un questionnement demeure quant à la mise en pratique des changements préconisés par ce renouveau pédagogique dans les salles de classe des écoles primaires, surtout, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages.

Il est maintenant légitime de se demander si les mesures qui ont été mises en place pendant ces années ont amené les enseignants à adopter une approche par compétences dans leurs salles de classe, bref, s'ils sont passés de pratiques dites « traditionnelles » aux pratiques dites « nouvelles » selon Scallon (2004). Dans ce contexte, nous nous intéressons à leurs façons de faire dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation, soit de la planification des apprentissages à la communication des résultats.

Ainsi, dans le premier chapitre nous mettrons en avant les arguments qui ont inspiré cette étude sur les façons de faire des enseignants, surtout en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages des élèves. Nous dresserons d'abord un portrait du rôle de l'enseignant dans un paradigme axé sur les apprentissages tout en mettant en évidence les changements qui sont enjointés par ce paradigme. Puis, nous aborderons les façons de faire l'évaluation spécifiquement en français

(lecture et écriture) et en mathématiques à l'enseignement primaire, car c'est à partir de ces deux domaines d'apprentissage que les décisions pédagogiques et administratives pour la poursuite des apprentissages des élèves sont prises. Nous terminerons avec l'objectif de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel de la recherche. Nous définirons d'abord ce que nous entendons par les « façons de faire » des enseignants. Puis, nous décrirons les théories de l'apprentissage de même que les différentes visées de l'évaluation des apprentissages qui ont exercé une influence sur les façons de faire des enseignants. Nous expliciterons ensuite la démarche d'évaluation tout en mettant l'accent sur la nature subjective du jugement dans ce processus et terminerons en exposant le schéma conceptuel et les questions de recherche de cette étude.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons la méthodologie retenue pour répondre aux questions de recherche. Nous décrirons le type de recherche, les instruments de cueillette de données, les participants, la procédure de collecte de données de l'étude principale dont ce mémoire fait partie pour ensuite faire la lumière sur l'instrumentation, les analyses anticipées et les limites de la présente recherche.

Dans le quatrième chapitre, les résultats aux différentes analyses seront présentés par rapport à nos quatre questions de recherche, c'est-à-dire, la description des façons de faire utilisées par les enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation, les différences observées en lecture, écriture et en mathématiques, l'orientation selon les deux paradigmes et les différences dans les façons de faire selon les caractéristiques sociodémographiques des enseignants.

Le cinquième chapitre sera constitué de la discussion sur l'ensemble des questions de recherche. Nous comparerons nos résultats avec ceux des recherches antérieures sur le sujet dans le but de voir le degré de concordance et de divergence dans les façons de faire des enseignants québécois de notre échantillon et ceux d'autres études.

Finalement, nous concluons en faisant un bref retour sur l'ensemble de notre étude tout en énonçant les limites. Nous indiquerons également des nouvelles pistes pour les recherches futures dans le domaine.

Chapitre 1 Problématique

L'avènement de la mondialisation dans les années 90 a apporté des chambardements aux niveaux économique, social et politique dans les pays industrialisés, de même que dans ceux en voie de développement. La concurrence engendrée par ce phénomène ne laisse pas la place à l'inertie : en effet, l'innovation est au cœur des préoccupations des pays qui veulent se positionner en haut de l'échelon international. Comme les « systèmes d'éducation et de formation constituent, traditionnellement, de solides bastions décisionnels au plan national » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2008, p.35), les programmes de formation s'ajustent par rapport aux besoins économique et social des pays : le secteur des services, qui prend de l'essor, requiert une main-d'œuvre plus compétente que jamais. L'éducation est maintenant perçue comme un puissant levier pour combattre l'inégalité sociale qui jusqu'ici perdurait dans la société (OCDE, 2008, p.36). En éducation, l'évolution des théories d'apprentissage donne le coup d'envoi d'un changement de paradigme: d'un paradigme centré sur l'enseignement le nouveau millénaire s'ouvre sur un paradigme centré sur l'apprentissage.

Le Québec n'est pas resté insensible à ces changements. Afin de répondre aux besoins des citoyens du nouveau millénaire et tendre vers un monde basé principalement sur l'économie du savoir, des réformes sont entreprises dans le système éducatif québécois (MELS, 2006b). Ainsi, la modernisation du système éducatif marquée par la démocratisation de l'éducation dans les années 60 à la suite de la publication du *Rapport Parent* qui rend l'éducation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans (MELS, 2006b), s'est poursuivie par l'adoption du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation *Prendre le virage du succès* en 1997. La réforme éducative actuelle au Québec a conduit à l'implantation d'un nouveau curriculum de formation basé sur une approche par compétences visant la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Les fondements de l'approche par compétences s'expliquent par les philosophies sous-jacentes aux théories de l'apprentissage telles que le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Selon Durand et Chouinard (2012), ceux-ci ont « guidé l'édification » (p.13) de la démarche pédagogique d'aujourd'hui en apportant des nuances importantes au niveau des rôles de l'école, des élèves et des enseignants.

De nombreux enseignants, qui sont les acteurs de première ligne dans l'implantation de nouvelles pratiques évaluatives dans les salles de classe, ont sévèrement critiqué l'approche par compétences au fil des années, car plusieurs de leurs questions étaient restées sans réponses (Boutin, 2007). Qu'en est-il aujourd'hui ? Ont-ils effectivement adopté de nouvelles façons de faire l'évaluation ? C'est en documentant leurs pratiques que nous pourrions illustrer ce qui se passe actuellement dans les écoles primaires.

Ainsi, le présent chapitre vise à dresser le portrait du rôle de l'enseignant et à expliquer l'importance de ses pratiques dans un contexte de changement de paradigme. Nous décrirons ensuite les changements enjointes dans les pratiques d'enseignement et, surtout ceux concernant les pratiques évaluatives. Nous aborderons par la suite la spécificité de l'évaluation en français et en mathématiques à l'enseignement primaire. Nous terminerons en énonçant le contexte de notre recherche et le but visé.

1.1 Le rôle de l'enseignant dans un contexte de changement de paradigme

La perspective d'un paradigme centré sur l'apprentissage apporte des changements importants dans le rôle de l'enseignant : celui-ci passe d'un « transmetteur de connaissances » (MÉQ, 2001, p.14) à celui d'accompagnateur dans les apprentissages des élèves. Il est aussi appelé à travailler en collaboration avec ses collègues enseignants avec le nouveau découpage de l'organisation scolaire en cycle d'apprentissage. Selon la *Loi sur l'Instruction Publique* (LIP) (Gouvernement du Québec, 2013), il est également amené à différencier son enseignement pour pouvoir accompagner tous les élèves indistinctement.

De plus, l'enseignant doit s'adapter à de nouvelles réalités : les caractéristiques démographiques des élèves sont de plus en plus hétérogènes, les attentes sont plus élevées par rapport au marché du travail, et l'enseignant ne peut pas prétendre tout maîtriser surtout dans une ère où certaines connaissances deviennent obsolètes du jour au lendemain. Ainsi, nous constatons, à l'exemple de plusieurs auteurs consultés, que le métier d'enseignant devient de plus en plus complexe (Perrenoud, 2002; Forster, 2007; Gimonnet, 2007).

Quelle est l'importance de l'enseignant dans la classe ? Plusieurs auteurs sont convaincus que leurs pratiques peuvent exercer des effets négatifs ou positifs sur le processus autant que sur les produits des apprentissages des élèves (Stronge, Ward et Grant, 2011). Par exemple, Weiss,

Pasley, Smith, Banilower et Smith (2003) rapportent que des entrevues et des observations réalisées auprès de 364 enseignants, pendant des cours de sciences et de mathématiques dans 31 écoles aux États-Unis, révèlent que ce sont les enseignants qui, de par leurs pratiques, engagent les élèves dans les leçons et cela indépendamment de l'utilisation de pratiques traditionnelles ou celles inspirées des réformes en éducation. Ce sont également les enseignants qui créent un environnement propice à l'apprentissage, font un suivi de la compréhension des élèves pendant le déroulement des leçons et les aident tout au long des apprentissages au lieu d'espérer qu'ils comprennent éventuellement par eux-mêmes. D'autres études américaines, décrites ci-dessous, font des constats similaires.

L'étude de Langer (2001) a été réalisée auprès de 44 enseignants en lecture et en écriture de l'anglais dans 25 collèges et lycées et 88 classes sur une période de cinq ans dans quatre états américains par le biais d'observations et d'entrevues. Cette recherche montre que la performance des élèves en lecture et en écriture dépend du contexte et de l'environnement d'apprentissage créé par l'enseignant. Selon l'auteure, en tissant un réseau intégré et interconnecté d'expériences, les enseignants s'assurent que les élèves intériorisent ce qu'ils apprennent afin de les réinvestir dans d'autres situations. Les résultats de cette étude sont soutenus par les résultats d'une recherche faite par Allington (2002) parmi les élèves de 3^e et de 4^e année en lecture. Selon cet auteur, les élèves ne pourraient améliorer leurs compétences en lecture sans les interventions expertes et exemplaires des enseignants.

Darling-Hammond (2000) a quant à elle, utilisé les *Schools and Staffing Surveys* (SASS) contenant des informations sur cinquante deux mille enseignants et les données sur les caractéristiques et les résultats d'élèves de la 4^e année du primaire et du 2^e année du secondaire au *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) en lecture et en mathématiques aux États-Unis dans son étude. Elle indique que les enseignants qui sont bien préparés influencent les performances des élèves positivement même si ces derniers sont issus de familles pauvres, ont des difficultés de langage ou sont des minorités ethniques. De plus, l'étude démontre également que la performance des élèves en lecture et en mathématiques est meilleure dans les cas où les enseignants ont une accréditation complète.

Dans une autre étude, Wenglinsky et Colledge (2004) ont utilisé les résultats de treize mille cinq cent onze élèves en 4^e année ayant pris part au *National Assessment of Educational Progress*

(NAEP) en mathématiques en 2000 dans leur étude. Ils avaient également pris en considération les questionnaires que les élèves et leurs enseignants avaient remplis afin d'identifier les pratiques qui étaient efficaces pour diminuer l'écart de rendement racial. À la suite de modélisations linéaires hiérarchiques, les auteurs sont convaincus que si les enseignants sont suffisamment attentifs, cet écart pourrait être diminué dans les écoles américaines.

D'autre part, selon Gauthier et Dembélé, (2004) :

« Plusieurs décennies de recherche sur l'enseignement permettent d'affirmer aujourd'hui que ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Il va sans dire que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales à cet égard. Il importe par conséquent d'identifier et de promouvoir les pratiques les plus efficaces, c'est-à-dire celles qui aident les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités » (p.1).

Ces recherches nous montrent à quel point les enseignants sont importants dans les apprentissages des élèves. Il est à noter également que pour qu'ils aient une influence positive sur la performance des élèves, il faut que les enseignants soient bien préparés pour le faire. Au Québec, le ministère de l'Éducation a mis en place un référentiel de compétences professionnelles, *Formation à l'enseignement - les orientations- les compétences professionnelles* (MEQ, 2001, p. v) afin d'inviter les établissements de formation universitaire à « préparer les futurs enseignants à accomplir des actes à caractère professionnel dont profiteront tous les élèves du Québec ». Dans ce contexte, nous nous questionnons sur les changements enjoint par l'implantation d'un paradigme axé sur les apprentissages et sur les difficultés rencontrées par les enseignants.

1.2 Les changements enjoint par l'implantation d'un nouveau paradigme

Les enseignants du primaire sont depuis quelques années engagés dans la refonte curriculaire et doivent appliquer le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) institué par le Ministère de l'Éducation du Québec en 2001. En regard des changements enjoint par l'approche par compétences sur l'enseignement et sur l'évaluation, il est nécessaire d'en bien saisir les répercussions sur le fonctionnement de la classe.

1.2.1 Changements concernant l'enseignement dans un paradigme centré sur l'apprentissage

L'adoption d'un paradigme axé sur l'apprentissage a des implications sérieuses en ce qui concerne l'enseignement. En effet, plusieurs aspects, qui ont été documentés dans la littérature sur le sujet, interpellent les enseignants lors de l'arrivée d'une approche par compétences dans le système scolaire.

Les savoirs ne sont plus simplement transmis dans le but d'augmenter les connaissances des élèves, ils sont maintenant perçus comme des ressources qui seraient mobilisées par les élèves afin de les transférer dans de nouvelles situations (Meirieu, 2012; Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Ce qui amène, selon l'expression de Fotso, une « révolution culturelle » dans le milieu scolaire. Les enseignants sont amenés à « passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'entraînement sur la base d'un postulat selon lequel les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes » (Fotso, 2011; p. 69).

De plus, l'enseignant est appelé à travailler à partir de situations problèmes qui sont des tâches de haut niveau taxonomique au lieu des tâches telles que des questions fermées ou des questions à réponses courtes qui renvoient à des connaissances mémorisées ou appliquées (Scallon, 2004). Cependant, il faut avoir l'expertise pour le faire, car les situations problèmes ne peuvent pas être administrées de n'importe quelle façon. L'enseignant, conscient des savoirs qui seront mobilisés, crée des situations qui motivent et qui sont pertinentes pour les élèves, sait doser le degré de difficulté en fonction des aptitudes des élèves (Roegiers, 2003) et est outillé pour corriger des productions complexes (Fotso, 2011).

De plus, les moyens d'enseignement traditionnels tels que l'utilisation des livres et les tâches papiers crayons ne conviennent souvent pas dans une approche par les situations problèmes. Par exemple, la mobilisation de compétences telles que la communication ou la coopération ne saurait se manifester par l'utilisation des livrets d'exercices. Ainsi, ceci amène un changement majeur en ce qui concerne la gestion de classe (Tardif, 2006).

L'enseignant est aussi amené à partager le pouvoir avec ses élèves dans le but de les impliquer dans leur apprentissage et leur évaluation : ceux-ci peuvent questionner la pertinence des activités

qui sont proposées en classe (Scallon, 2004). L'enseignant adopte alors une planification souple en ne se contentant pas de parcourir un vaste contenu dans le programme d'étude sans se soucier vraiment du processus d'assimilation. Dans ce contexte, il doit accorder plus de temps au développement d'apprentissages transférables au lieu de miser uniquement sur la transmission d'une grande quantité de contenu (Scallon, 2004; Tardif, 2006).

Enfin, l'enseignant doit établir un nouveau contrat didactique avec ses élèves : les erreurs sont considérées comme des moyens de régulation au lieu d'être sanctionnées, l'enseignant encourage la coopération au lieu de la compétition parmi les élèves et il s'implique personnellement dans les apprentissages des élèves au lieu d'agir comme un « arbitre » (Fotso, 2011, p. 80). Toutes ces pratiques d'enseignement ont, par ailleurs, amené des conséquences majeures sur les façons de faire l'évaluation des apprentissages.

1.2.2 Changements concernant l'évaluation dans un paradigme centré sur l'apprentissage

La *Politique d'évaluation des apprentissages*, document prescriptif du Ministère de l'Éducation du Québec (2003) produit à la suite du PFÉQ met notamment l'accent sur les cinq orientations suivantes:

- 1^{er} orientation: intégrer l'évaluation dans les apprentissages afin d'assurer que les élèves se retrouvent dans ce qu'ils apprennent à l'école au lieu de tout simplement sanctionner les apprentissages.
- 2^e orientation: reposer les décisions qui découlent des outils d'évaluation sur le jugement professionnel au lieu de la mesure, c'est-à-dire, le cumul de notes.
- 3^e orientation: respecter les différences afin que les élèves aient tous la même chance de réussir au lieu d'avantager ou désavantager qui que se soit volontairement ou involontairement.
- 4^e orientation: évaluer les élèves en conformité avec le Programme de formation et d'études afin de s'assurer que les valeurs qui sous-tendent l'éducation québécoise telles que la justice, l'égalité et l'équité soient honorées.

- 5^e orientation: favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et son évaluation dans le but de favoriser son développement métacognitif.

Ces orientations amènent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés (Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset et Hébert, 2004) et qui s'éloigne des pratiques traditionnelles (Simon, Turcotte, Ferne et Forgette-Giroux, 2007). Selon Scallon (2004), ces orientations apportent d'importants changements au regard des situations utilisées jusqu'ici pour l'évaluation. Ainsi, Baribeau (2009) rapporte que l'évaluation des apprentissages est l'aspect de la réforme qui a été le plus difficile à amorcer, car les enseignants et les autres acteurs de l'éducation éprouvent « un fort sentiment d'insécurité à l'endroit du renouvellement des pratiques évaluatives » (p. 13).

Pour Desjardins (2008), même si le MELS avait prévu des formations et des mesures d'accompagnement pour que les enseignants s'approprient les changements en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les requêtes de ces derniers sont restées sans réponses pendant trop longtemps : le fait que la nouvelle approche n'avait aucune affinité avec leurs pratiques courantes n'aidait pas non plus les enseignants à faire le saut par eux même : pour eux, l'évaluation avait toujours servi à sanctionner les apprentissages tandis que le MELS voulait une évaluation dans le but de soutenir les apprentissages. Desjardins fait état des caractéristiques de la démarche d'évaluation dans la nouvelle perspective de la réforme présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1. *Caractéristiques de la démarche d'évaluation dans la perspective de la réforme selon Desjardins (2008)*

Planification de l'évaluation
-Responsabilité répartie en trois niveaux : équipes-écoles, équipe-cycles, enseignants -Planifiée en même temps que l'enseignement
Modalités de la prise d'informations
-Situations complexes, réalistes, significatives, stimulantes, souples, cohérentes et rigoureuses (réalisées individuellement ou en équipe) -Spontanée ou formelle -Outils variés (grilles d'observation, liste de vérification, entrevue individuelle ou collective, journal de bord, grilles d'analyse de travaux, portfolio, etc.) -Autoévaluation
Cibles de l'évaluation
-Les connaissances, la démarche, la production, la motivation, etc.
Moment de la prise d'informations
-Informations recueillies pendant l'apprentissage Prise d'informations en continu tout au long du cycle

Modalités de notation
-Appréciation qualitative
-Jugement professionnel s'appuyant sur les échelles descriptives
Informations à inscrire au bulletin
-État et progression des apprentissages
Conception des outils d'évaluation
-Enseignants, équipes-cycles, équipes-écoles

Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante avaient fait une étude sur les pratiques évaluatives des enseignants (n=167) de la 6^e année du primaire et de la 1^{ère} année du secondaire en 2005. Les enseignants de même que leurs 3659 élèves avaient remplis un questionnaire chacun. À la suite de cette recherche, les chercheurs ont établi que les enseignants avaient recours à deux types de pratiques évaluatives : les méthodes dites traditionnelles (utilisation des tests et des examens) étaient utilisées par 62,3% tandis que 37,7% d'entre eux exploitaient des outils d'évaluation correspondant « davantage à la vision proposée par la réforme scolaire » (p. 51). De plus, l'étude conclut que l'approche évaluative favorisée par les enseignants affectait la motivation des élèves : ces derniers éprouvaient moins d'anxiété lorsque leurs enseignants utilisaient des outils d'évaluation variés. Ils mentionnaient aussi recevoir plus d'encouragements de la part de leurs enseignants qui les impliquaient dans leur apprentissage et qui faisaient de la différenciation en classe.

L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences se distingue des approches traditionnelles tant du point de vue du rôle de l'évaluation, du moment où on l'utilise que de son instrumentation (Durand et Chouinard, 2012). Cette situation nouvelle, inédite et non familière, puisque bien différente de l'évaluation des connaissances, met en évidence de nouvelles problématiques pour beaucoup d'enseignants. Ce faisant, une résolution immédiate des problèmes associés à l'évaluation des compétences par des procédures familières et traditionnelles devient impossible. Les enseignants doivent alors rechercher des solutions, en se basant sur leur expertise, qui est parfois déficiente (Allal et Lafortune, 2008). Dans ce contexte, le jugement professionnel de l'enseignant a une place prépondérante, car les objectifs des apprentissages sont plus difficiles à appréhender qu'auparavant (Scallon, 2004) et une approche basée sur la mesure ne permet pas de dresser un profil du niveau de compétence atteint par l'élève (Durand, 2010) ou de mettre en place des mesures d'accompagnement pour les élèves en difficulté (Scallon, 2004).

Par ailleurs, le référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement *La formation à l'enseignement-les orientations-les compétences professionnelles* du MEQ (2001) propose douze compétences parmi lesquelles la compétence 5 : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (p.91) ressort. Ainsi, face à ces multiples changements majeurs, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les enseignants en exercice ont réussi à opérationnaliser les changements dans la démarche d'évaluation surtout en ce qui concerne les matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques, car selon la réflexion d'un groupe d'experts pour la réussite des élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), les compétences relevant de la numéracie et de la littéracie assurent la réussite scolaire et les perspectives d'avenir des élèves.

1.3 L'évaluation des compétences en français et en mathématiques à l'enseignement primaire au Québec

Dans une visée de certification de fin de cycle, les élèves québécois de la 6e année du primaire sont soumis à des épreuves ministérielles en français et en mathématiques à la fin de l'année scolaire et les résultats obtenus à celles-ci ont un « caractère décisionnel relativement au classement des élèves dans les différents parcours offerts par l'école secondaire » (Durand, 2008). L'évaluation intégrée à l'apprentissage a lieu en cours d'apprentissage et devrait se rapporter à des situations aussi authentiques que possible. Ainsi, pour le domaine du français langue d'enseignement, les élèves développent les compétences « Lire et apprécier des textes variés » (C1 et C4), « Écrire des textes variés » (C2) et « Communiquer oralement avec d'autres » (C3) et pour le domaine de la mathématique, ils doivent pouvoir « Résoudre une situation-problème mathématique » (C1), « Raisonner à l'aide de concepts mathématiques » (C2) et « Communiquer à l'aide du langage mathématique » (C3).

Un bref survol de la littérature québécoise portant sur les pratiques d'évaluation des compétences en français et en mathématique, indique que les recherches ont surtout été exploitées dans le cadre de travaux consacrés à la didactique. Par exemple, dans son étude, Poirier (2011) décrit la façon dont elle a su suscité l'intérêt et la motivation de 29 élèves en 5e année, suivant le programme primaire international, par le développement d'une séquence d'enseignement/d'apprentissage en mathématique par la triangulation des données récoltées par des enregistrements vidéo, un journal de bord, deux tests passés par les élèves et un questionnaire

d'appréciation. Kasende (2007), quant à lui, réalise une étude de cas sur l'élaboration d'un projet d'apprentissage en mathématique parmi 25 élèves de la 6e année du primaire. Dans son mémoire, l'auteur décrit le déroulement de ce projet d'apprentissage tout en évoquant les difficultés rencontrées par l'enseignant par le biais de triangulation de données obtenues par des entrevues non-structurées, des observations des périodes de travail en classes et la tenue d'un journal de bord. Gauvin (2011) s'est, quant à elle, intéressée à la description des connaissances grammaticales construites par les élèves de 1re secondaire lors de l'accord d'un verbe en français. Sept enregistrements vidéo des séquences des travaux d'élèves (n= 231) furent transcrits, codés et contre-codés. L'auteure conclut que même si les élèves mobilisent les connaissances procédurales et déclaratives afin de faire les accords dans le groupe du verbe, ceci ne garantit nullement qu'ils le fassent correctement, car c'est l'utilisation appropriée des outils de grammaire qui soutient l'analyse grammaticale.

Nous retrouvons également quelques auteurs qui ont traité des pratiques d'évaluation formative en tant que mécanisme de régulation tels que Allal, Bain & Perrenoud (1993) ainsi que Tardif (1994). Plus récemment un programme de recherche en collaboration avec le MELS et le FQRSC (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture) a été mis en place pour faire la lumière sur les différents facteurs qui peuvent affecter la réussite scolaire. Parmi les recherches qui avaient été subventionnées, l'étude de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, (2005) visait à identifier les interventions efficaces pour améliorer le français écrit dans différents ordres d'enseignements. Les données provenant de plusieurs instruments avaient été triangulées: 264 élèves de la 6e année du primaire avaient rempli un questionnaire sur les savoirs essentiels qu'ils devaient maîtrisés à la fin de la 6e année. Ils avaient également passé deux épreuves ayant pour but d'évaluer la composante linguistique de la compétence d'écrire en situation authentique: des mesures d'aide furent ensuite proposées aux élèves par leurs enseignants. Vingt-neuf des deux cent trente-quatre élèves se portèrent volontaire pour passer une entrevue dans lequel ils devaient décrire leur perception face aux mesures d'aides qui leur étaient proposées par leurs enseignants et mettre en évidence les processus qu'ils avaient utilisés lors de la production des deux épreuves. Enfin, douze enseignants volontaires ont rempli un questionnaire contenant des énoncés sur les types de pratiques et les situations d'apprentissage qu'ils favorisaient en classes afin d'aider les élèves à améliorer leurs français. Les auteurs ont par la suite conclu qu'il fallait que les

enseignants du primaire amènent les élèves à utiliser des pratiques métacognitives et favorisent la coopération entre les élèves tout en les faisant travailler dans des situations authentiques.

Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005) se sont centrées sur les stratégies de motivation en lien avec le profil motivationnel des élèves du primaire en général. Dans un premier temps, un questionnaire fut rempli par 162 enseignants et 452 aspirants enseignants en ce qui concerne leur jugement sur l'utilité du développement des stratégies motivationnelles à l'encontre des élèves. Ensuite la validité de construit de ce questionnaire a été confirmée par des analyses factorielles. Deux versions de ce même questionnaire furent remplies ensuite par 94 enseignants et 1508 élèves volontaires (471 en 2^e année, 483 en 4^e année et 554 en 6^e année): les items avaient été reformulés afin qu'ils puissent indiquer la façon dont leurs enseignants les aidaient. Puis, les chercheuses ont utilisé un questionnaire supplémentaire avec les élèves pour examiner les variables motivationnelles relatives au français et aux mathématiques. Ce questionnaire a été utilisé en deux versions pour les deux matières. La moitié des élèves dans chaque niveau ont rempli le questionnaire pour le français et l'autre moitié l'ont fait pour les mathématiques. Les analyses de régression effectuées ont amené les chercheuses à conclure qu'afin de motiver les élèves en français et en mathématiques au primaire, les enseignants devaient travailler sur le sentiment de compétence personnelle des élèves le plus tôt possible.

La recherche de Morissette (2009) concerne également les « manières de faire » l'évaluation formative parmi cinq enseignantes volontaires du primaire par un protocole de rétroaction vidéo. L'auteure par le biais d'entrevues individuelles et en groupe soutenu par des enregistrements vidéo en salle de classe, dégage trois types des manières de faire l'évaluation formative par les enseignantes: des manières de faire dites « partagées » qui sont reconnues par les enseignantes, des manières de faire dites « admises » qui font ni l'objet d'une reconnaissance ou d'objection de la part des enseignantes, puis des manières de faire dites « contestées », qui font l'objet d'une objection de la part des enseignantes comme faisant partie de l'évaluation formative.

Pour nous, même si les résultats des recherches mentionnées ci-dessus ne peuvent pas être généralisés dans l'ensemble du Québec, vu la taille peu importante des échantillons et la manière non probabiliste du processus de sélection des participants, ces études portent un éclairage quant aux types de recherches qui ont été favorisées par les chercheurs québécois.

Vu l'importance du français et des mathématiques dans la réussite scolaire et éventuellement professionnelle des élèves, il est pertinent de se questionner sur les façons dont ils sont évalués par leurs enseignants et si cette façon est conforme à ce qui est préconisé dans la *Politique en évaluation des apprentissages* du ministère. Or sans recherche empirique, nous ne pourrions nous prononcer sur le sujet.

1.4 Objectif de la recherche

Les recherches disponibles actuellement renseignent relativement peu sur les connaissances et les pratiques des enseignants du primaire en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Brookhart, 1993, 2004 ; Goodman & Hambleton, 2004 ; McMillan, 2001). Une telle situation permet de constater l'importance de notre question de recherche.

S'inscrivant dans le cadre d'une recherche plus vaste financée par les Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FQRSC), cette étude vise à documenter les façons de faire d'enseignants de la 6^e année du primaire à toutes les étapes de la démarche d'évaluation en français (lecture et écriture) et en mathématiques et à examiner de manière plus spécifique si ces façons de faire correspondent davantage au paradigme d'enseignement ou au paradigme d'apprentissage. Dans le prochain chapitre, nous décrirons les théories et les concepts dans la littérature recensée qui sont à la base de l'édification de notre cadre conceptuel.

Chapitre 2 Cadre conceptuel

Les différentes théories de l'apprentissage et modèles d'évaluation ont, de tout temps, exercés une influence certaine sur les façons de faire des enseignants. Les approches mises en place par les systèmes éducatifs sont passées d'un paradigme centré sur l'enseignement avec la pédagogie par objectifs à un paradigme centré sur l'apprentissage avec l'approche par compétences. Cependant, selon Laurier, Tousignant et Morissette (2005), la démarche d'évaluation, quant à elle, reste la même, peu importe l'approche pédagogique privilégiée. Ce qui change, ce sont les attentes par rapport à l'approche pédagogique, les instruments utilisés pour faire la collecte de données, le type d'interprétation envisagé et l'utilité des résultats qui ressort de ce processus. Ce qui nous amène donc à questionner les façons de faire des enseignants à chaque étape de cette démarche d'évaluation.

Ce chapitre a pour but d'explicitier les théories de l'apprentissage, les approches pédagogiques et les différentes approches de l'évaluation des apprentissages qui ont exercé une influence sur les façons de faire des enseignants pour ensuite décrire la démarche d'évaluation et finalement, clore avec les questions spécifiques de recherche. Cependant, avant de poursuivre, commençons par définir brièvement ce que nous entendons par façon de faire des enseignants : les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives.

2.1 Les façons de faire des enseignants

Selon Altet (2002), la pratique enseignante peut être considérée comme une manière de faire singulière propre à un enseignant. Elle comprend donc, en plus de l'ensemble des actes observables, les choix et décisions du praticien, dans une situation donnée. Pour Leroux (2010), les pratiques enseignantes sont constituées des pratiques d'enseignement, lesquelles englobent les pratiques évaluatives. Lefevre (2005) définit, à son tour, la pratique d'enseignement comme un « système composé de quatre éléments interdépendants: les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant » (p. 78).

Raybaud-Patin (2011) attribue plusieurs fonctions aux pratiques d'enseignement notamment celles d'encourager l'implication des élèves dans leurs apprentissages, de les faire reconnaître par les pairs et afin de les « inscrire dans une histoire personnelle » (p.68). Raybaud-Patin (2011) et

Lefevre (2005) sont aussi d'avis que les pratiques d'enseignement se construisent en situation au lieu d'être tout simplement « la mise en œuvre » d'une planification parce qu'elles sont influencées par des évènements que l'enseignant ne peut pas prévoir d'avance et qui prennent place pendant le déroulement de la classe.

Les pratiques évaluatives réfèrent quant à elles aux diverses stratégies et techniques qu'utilisent les enseignants pour recueillir des informations en ce qui concerne le niveau « du développement de l'expertise cognitive » des élèves (Tardif, 1993, p. 1). Pour Scallon (1991), les pratiques évaluatives permettent la régulation des apprentissages. Quant à Tardif (1993), il est d'avis que les pratiques évaluatives doivent nécessairement permettre de juger les capacités métacognitives que l'élève développe pour résoudre des tâches complexes et significatives. Cependant, d'autres préconisent l'utilisation des stratégies et des techniques variées telles que les observations, les tests papier crayon, l'interrogation orale, les entrevues, les exposés, des tests normatifs et critériés entre autres pour évaluer les élèves (Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada, 1993). Les informations recueillies servent alors aux enseignants à soutenir les élèves dans leurs apprentissages (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006). De plus, Chouinard et al. (2005) démontrent, par leurs recherches, la façon dont les pratiques évaluatives influencent l'engagement et la persévérance des élèves. En effet, les résultats de leur étude indiquent que les pratiques évaluatives favorisant la comparaison sociale amenaient les élèves moins talentueux à « ressentir des émotions négatives et à s'engager dans des comportements d'autodépréciation et d'évitement, peu propices aux développements de leurs compétences » (p. 15). D'autres parts, les pratiques évaluatives qui étaient centrées sur la régulation et l'amélioration des apprentissages motivaient les élèves à se dépasser et à persévérer devant les obstacles.

Dans le cadre de notre étude, nous nous inspirons d'Altet (2002) et de Tardif (1993) pour définir notre compréhension « des façons de faire » des enseignants. En effet, les façons de faire des enseignants seraient des actes, singuliers à chaque enseignant, ayant pour but de recueillir des informations pour juger du « développement de l'expertise cognitive » de chaque élève. Il faut noter cependant que les façons de faire des enseignants varient et sont influencées, consciemment ou non, par différentes théories de l'apprentissage.

2.2 Les théories de l'apprentissage qui exercent une influence sur les façons de faire des enseignants

Les réformes scolaires qui se sont succédé depuis les années 60 au Québec ont amené à chaque fois des théories et des principes de l'apprentissage. Ces théories comptaient des adeptes qui partageaient la même idéologie et des valeurs communes qui constituaient une vision de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Bref, les façons de faire des enseignants ont été façonnées par différentes théories de l'apprentissage soit le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.2.1 Le behaviorisme

Selon Barnier (2002), le behaviorisme ou le comportementalisme est « la première grande théorie de l'apprentissage » (p.5) ayant marqué la sphère de l'éducation. Bien que le terme 'behavioriste', ait été créé par l'américain James Watson, Alamargot (2005) propose que les fondements de cette théorie émanent des philosophes Descartes et Locke. Le behaviorisme préconise un changement de comportement apporté par le conditionnement qui peut être de deux types (Lebrun, 2007): (1) le conditionnement classique dans lequel un réflexe naturel répond involontairement à un stimulus provenant de l'environnement, et (2) le conditionnement opérant dans lequel cette réponse est consolidée par une rétroaction.

Différents philosophes tels que Watson, Descartes, Locke et Pavlov sont associés au behaviorisme. Cependant, c'est Skinner qui a bâti la théorie behavioriste ayant un lien avec l'apprentissage des élèves, suivant le conditionnement opérant (Alamargot, 2005. Kozanitis (2005) rapporte que les fondements de Skinner reposent sur quatre mécanismes (renforcements positifs, renforcements négatifs, extinction et punition) qui permettent d'apporter des changements dans le comportement de la personne concernée : dans le cas présent, l'élève.

« Pour Skinner, c'est essentiellement le jeu des renforcements positifs et négatifs qui permet d'asseoir et de systématiser des apprentissages adaptés à une situation » (Alamargot, 2005, p.5). L'extinction, c'est-à-dire « l'absence des renforcements positifs et négatifs », et la punition, c'est-à-dire « l'ajout d'un stimulus aversif » ont comme but de faire cesser un comportement inadéquat.

Ainsi, une série d'essais et d'erreurs par l'élève, suivie d'une rétroaction au moment propice par l'enseignant, permet un ajustement graduel entre un stimulus et une réponse appropriée, dans le

cas présent, le processus d'apprentissage (Alamargot, 2005). L'élève passe, de cette façon, d'une étape à l'autre dans le programme d'enseignement, qui est découpé en différents segments de complexité graduelle jusqu'à ce qu'il maîtrise la totalité du contenu d'une leçon (Alamargot, 2005).

Bien que ce modèle d'apprentissage a encouragé l'application de la différenciation pédagogique en classe, il y a eu de vives critiques à son encontre (Alamargot, 2005; Barnier, 2002): l'enseignant transmettait des connaissances à l'élève qui était perçu comme un « réceptacle vide » à remplir. Ses motivations intrinsèques et ses façons de voir les choses n'étaient pas prises en considération par l'enseignant (Alamargot, 2005). De plus, Barnier (2002) est d'avis qu'à force de simplifier des situations d'apprentissage complexes, il y avait la possibilité de faire le tour du problème sans vraiment le résoudre. C'est ainsi que le cognitivisme a pris de l'essor pour pallier les manquements du behaviorisme.

2.2.2 Le cognitivisme

Kozanitis (2005) rapporte le contraste direct entre le behaviorisme et le cognitivisme qui implique les « processus cognitifs internes » (p.8) de l'individu dans le processus d'apprentissage. Lebrun (2007) propose les allemands Köhler et Wertheimer ainsi que l'américain Koffka comme étant les « pères fondateurs de cette théorie » (p. 23). Selon Kozanitis (2005), le courant cognitiviste est assiégré dans deux « versions de la psychologie cognitive » (p.8). Dans la première version, la psychologie cognitive propose de traiter de l'information issue de l'environnement, et de la transformer en connaissances que l'individu utilise pour agir nouvellement sur l'environnement (Alamargot, 2005). La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation progressive des stratégies cognitives et métacognitives jugées impératives pour un apprentissage cohérent (Kozanitis, 2005).

Le traitement de l'information se fait dans le cerveau par la mémoire qui est composée de trois registres différents: le registre de l'information sensorielle, le registre de la mémoire de travail ou mémoire à court terme et le registre de la mémoire à long terme. C'est dans la mémoire à long terme que se trouvent toutes les connaissances que l'individu a stockées. Lorsqu'il traite de nouvelles informations, l'individu les associe à ses connaissances antérieures et en fait un nouveau montage (Alamargot, 2005), ce qui dément formellement les théories behavioristes qui sous-tendent que l'individu est un « réservoir vide » selon ce qu'en pense cet auteur (p.43). Or,

Alamargot (2005) est aussi d'avis que pour donner du sens à l'information traitée, il faut mobiliser l'attention de l'individu, ce qui garantit la « profondeur d'un traitement » (p.15). Donc, pour s'assurer que les élèves soient attentifs, il faut impérativement que l'environnement soit propice pour l'apprentissage.

En ce qui concerne l'importance de l'appropriation progressive des stratégies cognitives et métacognitives jugées impératives pour un apprentissage cohérent (Kozanitis, 2005), cela implique l'application des stratégies d'apprentissage par l'enseignant pour que l'enfant puisse intervenir activement dans le processus et ne soit pas qu'un individu passif dans son apprentissage comme indiqué par les théories behavioristes. L'enseignant agit en tant que médiateur au lieu d'être un transmetteur de connaissances (Kozanitis, 2005) et il favorise l'évaluation formative des élèves. Or, une critique qui est liée à la théorie cognitive est que, même si la tâche est bien structurée, si l'élève ne possède pas les motivations intrinsèques pour apprendre, nous ne pouvons pas garantir son succès (Kozanitis, 2005).

2.2.3 Le constructivisme

Les avancés du courant cognitiviste ont donné naissance au courant constructiviste. Le suisse Jean Piaget et l'américain Jérôme Bruner sont souvent identifiés comme les pères fondateurs de cette théorie qui continue d'exercer de l'influence dans l'Occident. Or, parmi les deux psychologues, ce sont les travaux de Piaget qui portent plus sur le « développement intellectuel des enfants » (Kozanitis, 2005, p.7).

Selon Pépin (1994), avant l'arrivée du courant constructiviste

« Les savoirs pratiques des élèves étaient [sic] [...] constamment évalués à l'aune d'un savoir standardisé dicté par l'état des connaissances dans le domaine visé, dicté par les objectifs des programmes et des cours, et soutenu par les méthodes d'évaluation des apprentissages » (p.70).

Or, un enfant ne peut « assimiler que les expériences définies comme pertinentes par l'état actuel de son processus d'assimilation » (Newman, Riel et Martin, 1981 cités dans Mehan, 1982, p.84). En effet, Piaget (1951) argumente qu'un nourrisson dispose des schèmes sensori-moteurs lorsqu'il commence à prendre connaissance de son environnement. Progressivement, sur une période

d'environ 15 ans, ces schèmes sont complétés par des schèmes opératoires, concrets et formels, qui permettent de réfléchir (Alamargot, 2005), favorisant ainsi son apprentissage (Lebrun, 2007).

Selon Alamargot (2005), l'accommodation et l'assimilation sont deux dispositifs auxiliaires qui « permettent à l'individu de s'adapter à son environnement en complexifiant ses schèmes » (p.8) pendant qu'il grandit. L'assimilation permet à l'individu d'associer ses connaissances antérieures à des situations nouvelles tandis que l'accommodation lui permet la modification d'un système mental ancré. Cette flexibilité permet donc à l'individu de se développer intellectuellement, car elle met au défi ses connaissances antérieures. Ainsi, les tâches complexes dans l'évaluation permettent de démontrer le transfert des connaissances d'une situation à une autre.

Pépin (1994) argumente que l'approche constructiviste est « féconde » dans la poursuite des finalités de l'éducation autres que le développement intellectuel et l'acquisition de savoirs, car elle pose un regard critique sur la « façon dont l'humain donne un sens à son existence entière pour s'y adapter et survivre » (p.64). L'approche constructiviste, dans le domaine de l'éducation, marque le passage d'un paradigme qui était basé sur l'enseignement à celui d'un paradigme basé sur l'apprentissage.

2.2.4 Le socioconstructivisme

Prenant son origine du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension des interactions sociales dans l'éducation où on postule que les élèves construisent leurs savoirs lorsqu'ils sont mis dans des situations d'apprentissage (Bigras et Japel, 2006) dans lesquelles ils sont exposés aux idées de leurs enseignants et de leurs pairs. Contrairement à Piaget, Vygotsky argumente que le développement cognitif ne peut se faire sans la dimension sociale (Moll, 2003). Selon Kozanitis (2005), afin de permettre la progression des élèves, la présence de trois éléments didactiques est primordiale: l'enfant qui représente la dimension constructiviste, les pairs et les enseignants qui eux représentent la dimension sociale et enfin la dimension interactive qui existe entre l'enfant, les pairs, les enseignants et les apprentissages en situation. Selon cette théorie, lors des discussions entre les pairs et les enseignants, naît un conflit cognitif chez l'enfant qui questionne ses propres réflexions, ses perceptions et ses façons de faire de sorte que ses conflits cognitifs aboutissent à des progrès cognitifs chez lui (Lebrun, 2007). Les connaissances ne sont plus transmises par l'enseignant, mais construites par les activités et les « mises en interactivités » (Barnier, 2002, p.9). La visée de toutes ces mises en interactivités étant la création d'une zone

proximale de développement pour que l'élève réussisse à faire seul un jour ce qu'il apprend à faire avec l'aide des autres maintenant (Barnier, 2002). En d'autres mots, il faut que l'enfant développe des habilités métacognitives pour qu'il puisse transférer ce qu'il apprend à l'école dans une situation complexe et réelle de la vie de tous les jours (Durand et Chouinard, 2012).

Il va sans dire que certaines théories se sont imposées aux décideurs, influençant par le fait même le monde de l'éducation. Au Québec, il y a une transformation dans la manière de faire l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif qui passe d'une pédagogie par objectifs (PPO) à une approche par compétences (APC), car les autorités sont convaincues que celle-ci serait apte à combler les lacunes de la précédente approche. Ces changements ont exercé une influence sur les façons de faire l'évaluation des enseignants que nous considérerons dans les prochaines sections.

2.3 Les différentes approches d'évaluation des apprentissages qui ont exercé une influence sur les façons de faire des enseignants

Pour bien comprendre les façons d'évaluer préconisées dans les perspectives nouvelles, c'est-à-dire dans l'approche par compétences, il faut s'interroger sur ses fondements. Louis (1999) répertorie trois approches de l'évaluation des apprentissages qui ont évolué de façon concomitante avec les théories de l'apprentissage : (1) l'évaluation basée sur une approche psychoéducative (2) l'évaluation basée sur les objectifs de comportements et (3) l'évaluation basée sur une approche écologique. Par ailleurs, l'évolution de celles-ci a changé l'approche pédagogique également, c'est-à-dire, « la manière particulière d'aborder la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études et comme champ d'interventions » (Legendre, 2005, p.118). Les programmes d'études qui étaient centrés sur des objectifs pédagogiques se sont réorientés vers des programmes de formation axés sur le développement des compétences dans plusieurs pays où les réformistes avaient une nouvelle vision de l'éducation. Nous abordons ces deux aspects dans les lignes qui suivent.

2.3.1 L'évaluation basée sur une approche psychoéducative

Dans l'approche psychoéducative, l'enseignant s'attend à ce que les élèves s'adaptent à leur environnement grâce à leurs capacités intellectuelles. Des instruments tels que des examens sont utilisés dans un contexte d'interprétation normative, et les notes de l'élève sont comparées à

celles de ses pairs afin de situer le niveau de ses apprentissages et le différencier dans le groupe (David, 2005). Les résultats qui sont obtenus servent à la promotion, la sélection, la certification et le classement (Louis, 1999). Selon De Ketele (1993), ce type d'évaluation se situe dans un paradigme qu'il qualifie d'intuitif et pragmatique, car il y a ni critères, ni objectifs, ni de façon systématique d'analyser, d'interpréter et de communiquer les résultats des examens. L'auteur argumente même que ce sont les parents et les contraintes de la gestion sociale qui encourageraient les enseignants à utiliser ce type d'évaluation. Or Durand et Chouinard (2012) sont d'avis que la comparaison sociale favoriserait plutôt un sentiment d'inefficacité parmi les élèves, car cette façon de faire amènerait la démotivation. En raison des limites de ce type d'évaluation et des avancées de nouvelles approches pédagogiques, un autre type d'évaluation a pris place dans le système scolaire.

2.3.2 L'évaluation basée sur les objectifs de comportements

Inspiré du courant béhavioriste, l'évaluation basée sur les objectifs de comportements prédéfinis ne s'attarde plus sur les différences individuelles des élèves; le niveau d'atteinte des objectifs des programmes d'études prend le dessus. Les instruments de mesure « à interprétation critérielle » (Louis, 1999; p.41) sont privilégiés. Selon De Ketele (1993), c'est par soucis d'augmenter la fidélité des outils d'évaluation que cette approche a pris de l'ampleur. Par ailleurs l'auteur situe cette évaluation dans un paradigme docimologique. Cette approche, appelée usuellement pédagogie par objectifs (PPO), énonce l'intention de l'enseignement (Hébrard, 2011; Louis, 1999; Mager, 2005; Rougier, 2005): intention qui se précise par la formulation des objectifs allant du général au spécifique (Abernot, 1996; De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, 2007; Fontaine, 1980). Ainsi, comme le montre la *Figure 1*, selon Fontaine (1980), les finalités, qui sont déterminées par les valeurs de la société, influencent les buts, c'est-à-dire la direction d'un programme d'enseignement, qui en retour détermine les objectifs généraux, à savoir, l'aboutissement des apprentissages. Les objectifs spécifiques qui en découlent déterminent à leur tour les objectifs terminaux spécifiques: les comportements observables attendus à la fin de l'apprentissage définiront les critères utilisés pour l'évaluation. Dans le processus d'apprentissage, des objectifs intermédiaires et des objectifs généraux terminaux seront aussi utilisés pour déterminer la maîtrise des différentes étapes d'apprentissage.

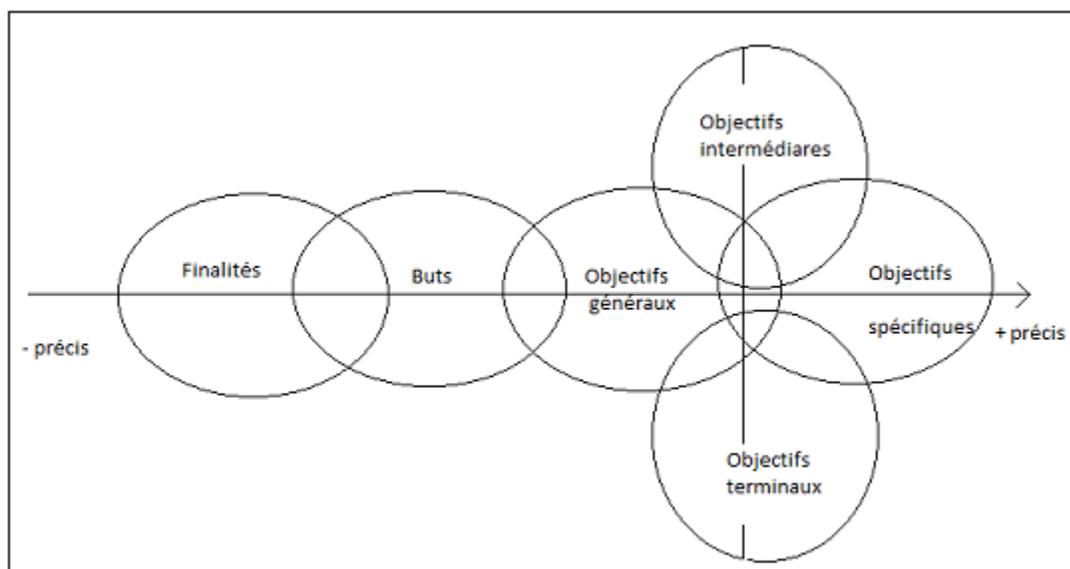


Figure 1. Les différents types d'objectifs dans la pédagogie par objectifs selon Fontaine (1980)

2.3.2.1 Les caractéristiques de l'évaluation dans la pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectif simplifie la planification de l'enseignement, des apprentissages de même que l'évaluation par le fait qu'à chaque étape les objectifs agissent comme guide (Monchatre, 2007; Nguyen et Blais, 2007). Axée sur l'évaluation sommative dans un premier temps, l'évaluation formative trouve sa place dans cette approche suivant la pédagogie de la maîtrise de Bloom (David, 2005; Demeuse et Strauven, 2006; Louis, 1999). Cependant, le développement cognitif de l'élève prend toujours le dessus au détriment de son développement affectif et psychomoteur (De Ketele, 1993). Les tâches sont morcelées et ne forment pas un ensemble signifiant (Barnier, 2002, Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; Nguyen et Blais, 2007). Le transfert des connaissances dans d'autres situations n'est ainsi pas garanti, car le cloisonnement des apprentissages est favorisé (Laurier et al., 2005). Cette approche ne prend pas en considération le processus d'apprentissage: c'est le produit des apprentissages qui compte le plus, c'est-à-dire la maîtrise des objectifs pédagogiques (Nguyen et Blais, 2007). L'évaluation, qui prend en considération la somme des objectifs atteints dans les différentes étapes de l'apprentissage ne garantit pas l'habileté de l'élève à pouvoir appliquer les connaissances acquises dans une situation qui demande l'ensemble de la maîtrise des objectifs. Ainsi, la qualité des outils d'évaluation est variable et représente parfois une source de questionnement. De plus, dans la pédagogie par objectifs, les opérations de bas niveau taxonomique sont plutôt favorisées (Laurier

et al., 2005). Ainsi, les chercheurs dans le domaine de l'éducation réclament que des savoirs complexes de haut niveau taxonomique soient inclus dans le cursus scolaire pour pallier les manquements de l'approche par objectifs. Donc, un autre type d'évaluation basée sur une approche écologique, l'approche par compétences, prend ses galons dans le secteur éducatif.

2.3.3 L'évaluation basée sur une approche écologique

Inspirée du courant socioconstructiviste, l'évaluation basée sur une approche écologique favorise une évaluation en situation authentique, car elle prend en compte les « activités et [les] relations interpersonnelles qui se déroulent dans l'environnement éducatif où se fait l'apprentissage des élèves » (Louis, 1999; p.42). Plusieurs instruments, tels que la situation d'apprentissage, l'entrevue et le jeu de rôle, qui permettent d'apprécier le développement cognitif, affectif et psychomoteur de l'apprenant sont privilégiés. L'apprenant participe également à son autoévaluation, ce qui favorise son développement métacognitif (Durand et Chouinard, 2012). Les résultats obtenus permettent de dresser un profil de l'apprenant (ex. profil de niveau de compétence). Ceci conduira à la prise des décisions qui aura pour but de favoriser le développement optimum de l'individu. Il va sans dire que les principes d'une évaluation basée sur une approche écologique est l'essence même de l'approche par compétences.

Il est intéressant de noter ici que l'approche par compétences n'est pas propre au monde de l'éducation. Faisons d'abord un tour d'horizon des origines de l'approche basée sur les compétences.

2.3.3.1 Les origines de l'approche basée sur les compétences

La première vague de l'approche par compétences voit le jour à la fin du 19^e siècle pendant la révolution industrielle (Perrenoud, 2000). La gestion scientifique qui est une méthode de gestion de la productivité, c'est-à-dire la performance, des employés est mise sur place par l'américain, Ralph Taylor. C'est cette performance qui est perçue comme une manifestation observable des compétences. Pendant de nombreuses années, cette « approche comportementaliste » (Jonnaert, 2009; p.28) du concept de compétences est adoptée dans le monde du travail. Ce n'est qu'à la fin du 20^e siècle (Perrenoud, 2000) qu'apparaît la présente vague des compétences, car l'approche comportementaliste ne répond plus aux exigences des conditions économiques et sociales changeantes. En effet, les tâches se sont complexifiées et ne requièrent pas la même main-

d'œuvre qu'auparavant. Selon Perrenoud (2000), c'est de par l'intérêt que les entreprises ont porté au développement des compétences des employés que ce concept fut transposé dans le milieu éducatif pour tenter de résoudre de nombreux problèmes auxquels il faisait face.

2.3.3.2 L'approche par compétences dans le milieu éducatif

Plusieurs raisons sont évoquées quant à l'adoption de l'approche par compétences à l'école. Selon Neill (1978), c'est à la suite des pressions externes (reddition de compte auprès de contribuables, l'incapacité des élèves à faire face au monde du travail) et des pressions internes (incapacité des élèves de lire, écrire et compter après avoir fait l'école, le taux alarmant de décrochage scolaire) que l'approche par compétences fut adoptée aux États-Unis. Selon le même auteur, une première tentative de déterminer les compétences des élèves, est faite en 1865, mais ce n'est qu'en 1969, plus de cent ans plus tard, dans l'état d'Oregon, que l'approche par compétences est appliquée pour la première fois aux États-Unis (Neill, 1978). C'est le courant cognitiviste qui imprègne les compétences: celles-ci sont perçues comme étant des « habiletés, connaissances, capacités, savoirs procéduraux, savoirs déclaratifs ou conditionnels, représentation » selon Jonnaert (2009, p. 28). Feldman (1978, cité dans Jonnaert, 2009) ajoute une autre dimension dans les compétences: celle des situations. Selon l'auteur toute compétence devrait être contextualisée. Puis, avec le courant constructiviste, Houston et Howsan (1972, cités dans Jonnaert, 2009) classifient les compétences comme étant cognitive, affective, conative, pratique et exploratoire. Enfin, le socioconstructivisme ajoute l'importance du contexte social dans le développement des compétences.

Cependant, les critiques de cette approche ne tardent pas. De Ketele (2008) présente une synthèse de ces critiques tout en les réfutant. Retenons que, premièrement, les détracteurs de l'approche par compétences argumentent que dans celle-ci, les compétences sont abordées au détriment des savoirs disciplinaires. Cependant, selon l'auteur, nous ne pouvons pas manifester une compétence sans avoir maîtrisé le savoir. La différence tient seulement au niveau de la nature de la maîtrise des savoirs: dans une approche classique, par exemple, dans la pédagogie par objectifs, l'élève devait apprendre ce savoir et le reproduire tandis que dans l'approche par compétences, l'élève doit montrer qu'il a su maîtriser le savoir pour pouvoir le manifester par le biais d'une compétence. Ainsi, cette dernière permet une meilleure appropriation des savoirs disciplinaires que les approches classiques (De Ketele, 2008). Deuxièmement, les critiques argumentent aussi

que dans l'approche par compétences, une mise en situation est favorisée au lieu de prendre appui sur les concepts disciplinaires et au détriment de ceux-ci. Selon De Ketele (2008), c'est faux de dire que les concepts disciplinaires sont sacrifiés pour les situations, car lorsque les ressources seront mobilisées au cours du développement de la compétence, les élèves devront obligatoirement prendre appui sur les concepts disciplinaires. Troisièmement, les contestataires de l'approche par compétences font état du manque de transparence dans le choix des situations et des compétences dans les écoles. Cependant, De Ketele (2008) argumente que nous pourrions formuler les mêmes critiques à l'encontre des approches classiques, car on n'en fait pas explicitement état dans des documents officiels. Selon l'auteur, les « *life skills* indispensables à la formation du citoyen » guident le choix des situations et les compétences à développer (De Ketele, 2008; p.70). Quatrièmement, on reproche aussi qu'avec l'avènement de l'approche par compétences, les valeurs n'ont plus de place à l'école. Or, De Ketele (2008) pense que ce n'est pas le cas, car l'approche par compétences prend appui sur ce qui motiverait les élèves pour construire les apprentissages et les aider à développer d'autres capacités progressivement dans la vie. Ce qui ne va pas à l'encontre des valeurs de l'école, mais bien au contraire met en valeur les principes fondamentaux de l'école.

Ainsi, il semblerait que l'approche par compétences serait apte à combler les lacunes de l'approche par objectifs. Il faut ajouter que tout cela semble possible à la condition que l'implantation de cette approche soit bien planifiée, que tous les acteurs soient convaincus des bénéfices associés, et que les enseignants aient les ressources nécessaires à leur disposition pour pouvoir donner des résultats.

Avant de décrire les compétences que les élèves sont appelés à développer et qui sont d'intérêt pour cette recherche, définissons d'abord ce que sous-tend le concept de compétence.

2.3.3.3 La notion de compétence

Même si la définition du concept de compétence est polysémique depuis toutes ces années, plusieurs auteurs s'accordent sur ce qui constituerait ce dernier. En effet, la compétence résulterait d'une intégration des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels (Gaté, 2004; Louis, 1999), des habiletés psychomotrices et des comportements socioaffectifs (Tremblay, 1990). Pour plusieurs auteurs, l'intégration des ressources internes telles que mentionnées ci-dessus ne serait pas suffisante. Beckers (2012), Durand et Chouinard (2012), Masciotra et Medzo

(2009), Scallon (2004) et Tardif (2006) sont d'avis qu'il faudrait également un appui des ressources externes diversifiées, telles que des ressources matérielles et des ressources humaines; ceci dans le but de réaliser une action ou une tâche efficacement (Brassard, 2008; Louis, 1999; Perrenoud, 1997; Rey Carette, Defrance et Kahn, 2003; Tardif, 2006; Tremblay, 1990). Cependant, Beckers (2012) met l'accent sur la complexité de l'action ou de la tâche à exécuter: pour l'auteur, lorsque les problèmes sont ouverts, ils peuvent être résolus de manière différente et ainsi mettre en valeur le jugement critique de l'apprenant. C'est cette démarche qui démontrerait la compétence d'une personne. Enfin, les tâches ou les problèmes à résoudre se situeraient à l'intérieur d'une famille de situations (Brassard, 2008; Louis, 1999; Perrenoud, 1997; Tardif, 2006) permettant à l'apprenant de faire, jusqu'à un certain point, le transfert des acquis antérieurs pour répondre autant que possible aux particularités de la situation à laquelle il fait face (Perrenoud, 1997).

Plusieurs auteurs, à l'instar de Rey et al. (2003) et Brassard (2008), définissent le concept de compétence comme un savoir accomplir, c'est-à-dire un savoir-faire tandis que d'autres le définissent comme un savoir agir (Louis, 1999; Perrenoud, 1997; Tardif, 2006). Selon Tardif (2006), même si tous deux réfèrent à une « mise en acte », le savoir agir est une démarche utilisée pour des tâches complexes nécessitant une forte mobilisation de ressources tandis que le savoir-faire est une démarche utilisée pour des tâches de bas niveau, souvent décontextualisées et ne requérant pas de jugement critique.

Ainsi, dans le contexte de notre étude, la notion de compétence retenue se porte sur la définition de Tardif (2006): « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (p.22).

2.3.3.4 Les compétences à développer

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) propose un référentiel de compétences en distinguant deux types de compétences : disciplinaires et transversales. Les compétences transversales sont celles qui se « déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » et incluent les compétences « intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer » (MELS, 2006b; p.7). Les compétences disciplinaires, quant à elles se réfèrent aux compétences qui se développent en salle de classe

selon les différentes matières enseignées à l'école. Ainsi, comme mentionné dans le chapitre précédent, à la fin de la 6^e année en français lecture, écriture et mathématiques, les élèves doivent avoir développé les compétences mentionnées dans le Tableau 2.

Tableau 2. *Compétences de la 6^e année du primaire en mathématiques et français*

Mathématiques	Français (lecture et écriture)
C1-Résoudre une situation problème	C1-Lire des textes variés et C4 Apprécier des œuvres littéraires
C2- Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques	C2- Écrire des textes variés
C3- Communiquer à l'aide du langage mathématique	C3- Communiquer oralement avec d'autres

(Source: PFÉQ, 2006)

Le PFÉQ propose également des balises quant à l'évaluation des apprentissages sous la forme d'attentes de fin de cycle, ce qui le distingue des anciens programmes d'études.

2.3.3.5 Les caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétences

Dans un contexte d'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages se caractérise par sa nature et ses fonctions. Selon Wiggins (1993), l'évaluation est caractérisée par son authenticité. Il précise cinq critères qui permettent d'évaluer le niveau d'authenticité d'une situation d'évaluation. Les tâches sont (1) complexes, (2) motivent intrinsèquement l'élève, (3) lui donnent un certain niveau d'autonomie en ce qui concerne le choix des stratégies à utiliser pour les résoudre, (4) permettent à l'élève d'élaborer de nouvelles productions et (5) favorisent l'interaction avec des pairs et avec l'enseignant permettant une rétroaction qui favorisera la qualité des apprentissages de l'élève. Selon Allal (2002), une évaluation authentique dans les disciplines telles que les langues se ferait « dans le cadre de projets de communication reliant lecture et écriture » (p.90) et en ce qui concerne les mathématiques, l'évaluation se ferait « dans des situations de résolution de problèmes » (p.90). Ceci nous amène donc à définir les deux fonctions de l'évaluation. Selon Legendre (2005), la nature des décisions qui découle des évaluations, c'est-à-dire, l'intention de l'évaluation détermine les fonctions de celles-ci. Ainsi, Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2006) distinguent deux types d'évaluation: l'évaluation pour

l'apprentissage (*assessment for learning*), et l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*).

L'évaluation pour l'apprentissage (assessment for learning)

L'évaluation pour l'apprentissage est un processus de recherche et d'interprétation d'informations dans le but de faire un compte rendu des apprentissages des élèves et de trouver le meilleur moyen afin qu'ils cheminent correctement dans leur parcours scolaire. Cette information est recueillie et interprétée par les élèves de même que par leurs enseignants. Pour ce faire, l'*Assessment Reform Group* (2002) propose dix principes guidant une évaluation pour l'apprentissage qui sont définis dans le Tableau 3.

Tableau 3. *Les dix principes d'une évaluation pour l'apprentissage selon l'Assessment Reform Group (2002)*

1. L'évaluation doit être intégrée dans la planification des apprentissages afin de recueillir une mine d'informations qui puisse être utilisée par les élèves et les enseignants pour voir s'ils cheminent correctement. Ainsi, en même temps qu'être flexible pour répondre aux besoins émergents des élèves, la planification doit inclure des stratégies pour que les élèves sachent quelles sont les cibles qui doivent être atteintes à la fin du programme, comment ils vont être évalués pour leurs travaux, comment ils vont avoir des rétroactions de la part de l'enseignant, comment ils participeront à leur évaluation, et comment ils seront aidés pour progresser dans leur apprentissage.
2. L'enseignant doit tenir compte des processus mentaux qui sous-tendent le processus d'apprentissage pour décider des moments de faire l'évaluation et d'interpréter les résultats.
3. L'évaluation doit être intégrée dans les apprentissages qui se déroulent en classe, car les discussions démontrent les connaissances, la compréhension, le jugement et les compétences des élèves.
4. L'évaluation pour l'apprentissage doit être considérée comme une compétence professionnelle pour les enseignants, car ces derniers doivent avoir les connaissances et les compétences professionnelles pour planifier les évaluations, observer les élèves pendant les apprentissages, analyser et interpréter les informations qui sont recueillies, donner des rétroactions aux élèves et les soutenir pendant leur auto-évaluation. Ainsi, les enseignants doivent être soutenus dans le développement de ces compétences par une formation professionnelle initiale et continue.
5. Les enseignants doivent être conscients de l'impact que leurs commentaires et les notes peuvent avoir sur la motivation des élèves et par conséquent être aussi constructifs que possible dans les évaluations qu'ils donnent.
6. Il faudrait éviter de faire la comparaison des performances des élèves avec les

autres et favoriser des évaluations qui donnent des opportunités à faire valoir les capacités des élèves.
7. L'évaluation doit engager les élèves dans leurs apprentissages. Pour ce faire, ces derniers devraient avoir une compréhension commune des critères qui auraient été préalablement mis en place avec leur participation.
8. Les rétroactions qui sont données par les enseignants doivent permettre aux élèves d'identifier leur force et leurs faiblesses afin que ces derniers puissent mieux planifier les prochaines étapes de leurs apprentissages.
9. L'évaluation pour l'apprentissage doit inciter les élèves à prendre plus de responsabilités pour leur apprentissage et de s'autoréguler.
10. Enfin, l'évaluation pour l'apprentissage doit être utilisée afin de donner l'occasion à tous les élèves de se développer au plus haut niveau et de faire valoir leur effort.

Comme nous pouvons le constater, l'évaluation pour l'apprentissage, qui s'est forgée à partir d'éléments spécifiques de l'évaluation formative, ne se limite pas à mesurer les apprentissages des élèves, car elle vise à aider les élèves dans leurs apprentissages (Chappuis et Stiggins, 2002). La deuxième fonction de l'évaluation joue tout un autre rôle.

L'évaluation de l'apprentissage (assessment of learning)

Cette dernière sert à attester ce que les élèves savent, s'ils ont atteint ou pas un seuil de performance ou un niveau de compétence prédéfini. C'est aussi une étape cruciale en ce qui concerne des décisions importantes en relation avec leur avenir, car les résultats de cette évaluation vont être communiqués aux parents, aux autres enseignants et établissements scolaires. Ainsi, Durand et Chouinard (2012) rapportent que l'évaluation de l'apprentissage joue un rôle important dans la sélection des élèves dans le passage entre un ordre d'enseignement et un autre en ayant une visée certificative. Vu l'envergure de la répercussion de ce type d'évaluation sur le cheminement des élèves, il est primordial que les informations qui sont collectées soient pertinentes et suffisantes afin de s'assurer de la fiabilité et la validité du processus d'évaluation : en effet, les informations devraient permettre à l'évaluateur de dresser un profil qui soit le plus représentatif possible de la vraie performance ou compétence de l'élève.

2.4 Synthèses

Afin de mieux circonscrire les principales caractéristiques de ce qui influence les façons de faire l'évaluation dans un paradigme axé sur l'enseignement et un paradigme axé sur l'apprentissage, nous reprenons deux synthèses. En effet, Scallon (2004) fait état de neuf dimensions dans

lesquelles se situeraient les pratiques évaluatives des enseignants (p.24) tandis que l'OCDE (2005) identifie six pratiques en faveur de la réussite scolaire des élèves. C'est à partir de ces synthèses et de ce qui a été mentionné précédemment en regard de l'approche par compétences que sera établi le schéma conceptuel spécifique à notre recherche.

2.4.1 Synthèse de Scallon (2004)

Scallon (2004) propose un tableau comparatif des pratiques évaluatives des enseignants qu'il qualifie de « traditionnelles » et de « nouvelles » selon les caractéristiques de l'approche adoptée par l'enseignant (Tableau 4).

Tableau 4. *Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles selon Scallon (2004)*

1. Les examens objectifs ou les situations de performance	
Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
L'individu répond à des questions à réponse brève ou à des questions à choix multiple.	Les tâches ou les problèmes exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée (situation de performance).
2. L'artificialité ou l'authenticité des situations	
Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait, ou scolaire.	Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.
3. La standardisation des procédés ou l'interactivité	
Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus. Il y a peu de communication entre l'évaluation et l'individu évalué.	L'individu évalué peut formuler des commentaires et l'évaluateur peut poser des sous-questions (l' <i>assessment</i> signifie également sondage en profondeur).
4. L'aspect unidimensionnel ou multidimensionnel de l'apprentissage	
En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive.	L'observation est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle repose sur des situations permettant d'observer l'individu sous plusieurs aspects.
5. Les attentes et les standards	
L'interprétation se fonde habituellement sur la comparaison entre les individus. Ce qui doit être réussi par l'individu n'est pas décrit de façon précise.	L'individu est de plus en plus souvent évalué au regard de standards de performance, c'est-à-dire d'exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe dans un groupe.

6. La mesure ou le jugement	
L'observation factuelle et l'objectivité sont privilégiées.	Le jugement, voire l'évaluation, est valorisé.
7. Les processus et les produits	
L'observation porte sur le produit.	On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend ou au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence.
8. Une évaluation isolée de l'apprentissage ou qui lui est intégrée	
L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts : on n'apprend pas en étant évalué.	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.
9. Être évalué ou s'autoévaluer	
L'élève n'évalue pas ses productions.	L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.

Les énoncés du tableau synthèse de Scallon (2004) auraient pu être regroupés différemment et dans un nombre moins grand de dimensions ce qui en aurait facilité la lecture. Ainsi, nous pensons qu'il pourrait être plus intéressant de regrouper différemment les neuf dimensions en quatre aspects importants : le type d'instrument (dimensions 1 et 4), le type d'évaluation (dimensions 2, 5, 6, 7 et 8), le rôle de l'enseignant (dimensions 3 et 7) et le rôle de l'élève (dimensions 3 et 9). Lorsque nous reprenons ce nouveau regroupement, nous constatons que les points soulevés par Scallon (2004) en ce qui concerne le type d'instrument sont très pertinents : l'auteur décrit clairement l'instrument, son fonctionnement et le but de celui-ci. Pour ce qui est du type d'évaluation, il fait de même sans toutefois aborder le but de l'évaluation qui selon nous, servirait à déterminer le succès ou l'échec de l'élève dans une perspective traditionnelle et à favoriser des décisions pédagogiques pour soutenir l'élève dans une perspective nouvelle de l'évaluation. Concernant le rôle de l'enseignant, même si Scallon (2004) décrit la nature du rôle de l'enseignant comme étant rigide et uniforme pour tous les élèves dans une perspective traditionnelle (dimension 3 dans le tableau synthèse de Scallon (2004)), il n'en fait pas de même dans la perspective nouvelle d'évaluation: en effet, il aurait dû aborder la mise en place d'une pratique différenciée dans celle-ci. De plus, même s'il parle d'interactivité entre l'évaluateur et

l'évalué, il omet l'aspect d'interactivité entre l'évaluateur et tous ceux concernés par les apprentissages de l'évalué, c'est-à-dire, les parents, d'autres enseignants et la direction d'école pour n'en citer que quelques exemples. Enfin, pour ce qui est du rôle de l'élève, Scallon (2004), en donne une explication très sommaire: il ne fait pas vraiment un contraste explicite de comment l'élève pourrait être impliqué dans ses apprentissages par exemple par le biais d'autocorrection, de l'évaluation par les pairs ou la co-évaluation (élève-enseignant) dans la nouvelle approche.

2.4.2 Synthèse de l'OCDE (2005)

D'autre part, l'OCDE (2005), fait état des pratiques évaluatives utilisées par les enseignants soucieux du développement de la métacognition chez leurs élèves, concept fondamental dans une approche socioconstructiviste, et de facto pertinente dans l'approche par compétences. Ce constat, fait par le biais d'analyses des pratiques évaluatives exemplaires des enseignants dans huit établissements secondaires de ces pays membres, dont le Canada fait partie, révèle six points que nous reprenons dans le Tableau 5.

Tableau 5. *Pratiques évaluatives exemplaires selon l'OCDE (2005)*

1. Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation
2. Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs
3. Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves
4. Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves
5. Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés
6. Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage

Moins dense que le tableau synthèse de Scallon (2004), celui de l'OCDE (2005) suscite également un questionnement en regard du regroupement car on retrouve également en chevauchement. Par ailleurs, nous pouvons classer ces points selon nos quatre dimensions, c'est-à-dire le type d'instrument (point 2), le type d'évaluation (point 1), le rôle de l'enseignant (tous les points) et le rôle de l'élève (points 1 et 6). Puis, nous constatons que le tableau est tellement synthétisé, qu'un lecteur moins averti dans le domaine de l'évaluation aurait de la peine à comprendre ces points sans avoir consulté le document principal. Par exemple, dans le premier

point, le type d'interaction qui devrait être encouragé et dans le sixième point, la façon d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages ne sont pas précisés ce qui s'applique aussi au tableau de Scallon (2004). Cependant, Scallon (2004) explicite les outils d'évaluation dans sa première dimension contrairement à l'OCDE (2005). Dans le deuxième point, l'OCDE (2005) fait état « d'objectifs d'apprentissage », or, même si ces objectifs ont une intention pédagogique, les élèves pourraient se limiter uniquement à ce qui est demandé et ainsi ne pas approfondir leurs apprentissage (Bilodeau, Provencher, Bourdages, Deschênes, Dionne, Gagné, Lebel et Rada-Donath, 2000). En revanche, contrairement à Scallon (2004), l'OCDE (2005) met en valeur l'utilisation d'une pédagogie différenciée afin de subvenir aux besoins diversifiés des élèves (point 3) et souligne l'importance de la rétroaction (point 5). Enfin, l'OCDE (2005) n'explicite pas les méthodes d'évaluation des acquis des élèves dans son tableau synthèse comme le fait Scallon (2004). Ainsi, nous réviserons les deux tableaux synthèses, et l'information nous servira ensuite d'appui à notre cadre conceptuel.

Afin de pouvoir situer systématiquement les façons de faire des enseignants dans un continuum allant des perspectives « traditionnelles » et « nouvelles » nous nous pencherons, dans notre étude, sur les pratiques évaluatives des enseignants mises en place à chaque étape de la démarche d'évaluation.

2.5 La démarche d'évaluation

La démarche d'évaluation est un processus qui permet d'analyser le cheminement (Scallon, 2004) et les difficultés d'apprentissage (Legendre, 2005) des élèves par des méthodes scientifiques (Champagne, Contradriopoulos, Brousselle, Hartz et Denis, 2009). À chaque étape de la démarche d'évaluation, une analyse des dispositifs utilisés dans diverses interventions est faite pour répondre aux besoins du contexte (Champagne et al. 2009; Durand et Chouinard, 2012).

La démarche d'évaluation est constituée de plusieurs étapes et les auteurs consultés s'entendent sur un cheminement comprenant plus ou moins les mêmes étapes. Traditionnellement, cette démarche comportait trois étapes : mesure, jugement (évaluation) et décision (MEQ, 1983; MEQ 1984; Morissette, 1979). Par la suite se sont ajoutés l'intention puis l'objet d'évaluation (MEQ, 1986). D'autres encore mentionnent qu'elle s'effectue en deux étapes : la mesure et l'évaluation (Tousignant et Morissette, 1990). La mesure inclut la collecte, l'organisation et l'interprétation

des données pertinentes tandis que l'évaluation comprend le jugement et la décision. Selon Louis (1999), les étapes de la démarche évaluative incluraient l'identification du but de l'évaluation et du type d'information à rechercher, la collecte d'information, l'interprétation de l'information, le jugement et la prise de décision. Laurier et al. (2005) préconisent un découpage qui inclut les étapes de la planification, la prise d'informations, l'interprétation, le jugement (qui inclut implicitement la décision), et la communication.

Enfin, Durand et Chouinard (2012) privilégient une démarche en cinq étapes: la planification (globale et spécifique), la prise d'information ou collecte de données, l'interprétation, le jugement et la décision et la communication. Le Tableau 5 fait ressortir les similitudes dans le découpage des étapes de la démarche évaluative par les auteurs décrits ci-dessus.

Tableau 5. *Découpage des étapes de la démarche d'évaluation selon les différents auteurs*

MEQ (1983), MEQ (1984), Morissette (1979)			MEQ (1986)	Louis (1999)	Laurier, Tousignant et Morissette (2005)	Durand et Chouinard (2012)
Mesure	la mesure	Collecte	Intention	L'identification du but et du type d'informations	La planification	La planification (globale et spécifique)
		L'organisation	Objet évaluation	La collecte de l'information	La prise d'informations	La prise d'information
		L'interprétation des données pertinentes	Mesure	L'interprétation de l'information	L'interprétation	L'interprétation
Jugement	l'évaluation	Le jugement	Jugement	Le jugement	Le jugement (incluant la décision)	Le jugement... et la décision
Décision		La décision	Décision	La prise de décision		

Dans le cadre de cette étude, le découpage de Durand et Chouinard (2012) est retenu, car il correspond à ce qui se passe dans la salle de classe actuellement en conformité avec le cadre de référence du MEQ (2002) et les étapes sont décrites avec beaucoup de précision par les auteurs. Attardons-nous maintenant à décrire la nature et les façons de faire des enseignants dans chacune de ces étapes.

2.5.1 La planification

Legendre (2005) définit la planification comme étant un processus cyclique qui comprend trois phases. La première phase consiste à définir et répartir les objectifs d'apprentissage. La deuxième phase consiste à concevoir et organiser les différents éléments qui vont être vus dans l'enseignement et l'apprentissage tandis que la dernière consiste à planifier l'évaluation qui va être faite en cours d'apprentissage, en fin de cycle ou de programme d'étude. Durand et Chouinard (2012) distinguent deux types de planification, notamment la planification globale et la planification spécifique. La première se fait avec l'équipe-école et a pour but d'établir les normes et les modalités qui détermineront le déroulement des apprentissages et de l'enseignement et de s'assurer de la couverture de toute la matière du programme de formation. La planification globale se fait également en collaboration avec les autres cycles pour s'assurer qu'il y ait une continuité dans l'enseignement et les apprentissages d'un cycle à l'autre. La planification spécifique, qui est toujours en lien avec la planification globale, en revanche, permet essentiellement à l'enseignant de choisir les approches pédagogiques qu'il juge appropriées pour ses élèves: il doit tenir compte de leurs savoirs antérieurs, de leur niveau sociocognitif et s'assurer que les élèves se sentent motivés par les activités qui vont être proposées en classe (Colet, 2002). Même si la planification demande du temps et de l'énergie, elle guide les actions de l'enseignant, qui sont cohérentes et efficaces dans la classe (Olrich, Harder, Callahan et Gibson, 2001 ; Richard, 2004). Toutefois, la planification doit être assez flexible pour pouvoir accommoder les besoins de tous les élèves de la classe au fur et à mesure que l'année scolaire s'écoule et tenir compte des ressources nécessaires pour faire tout ce qui a été planifié (Martineau, 2010).

En ce qui concerne l'étape de la planification dans la démarche évaluative, nous avons repéré deux études intéressantes. La première est une enquête pancanadienne qui a pour but d'analyser les changements s'opérant dans l'enseignement primaire et secondaire de 2002 à 2006 réalisée par Kamanzi, Riopel, Lessard, Blais, Karsenti, Tardif, Bourque, Larose, Wright, Blouin, Lortie et Trudeau en 2007. Financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, cette enquête repose sur un échantillon représentatif d'enseignants canadiens (n=4569). Les données collectées par un questionnaire révèlent que 55 % des enseignants étaient plutôt insatisfaits de la planification et de la préparation de leur enseignement, 54,2 % de l'évaluation des travaux d'élèves et 55,4 % du nombre de cours à préparer respectivement dans la nouvelle démarche. 43,7% d'entre eux étaient également insatisfaits des ressources matérielles disponibles pour la

classe tandis que 52 % l'étaient de l'hétérogénéité dans la classe (Kamanzi et al., 2007). Même si ces données nous indiquent le degré d'insatisfaction qui prévaut parmi les enseignants canadiens, elles nous informent peu sur les aspects propres à l'approche par compétences, c'est-à-dire sur la planification des tâches complexes et authentiques, sur l'intégration de dispositifs de différenciation et de régulation, sur l'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage, sur la valorisation du processus d'apprentissage et sur l'inclusion des élèves dans le processus d'évaluation.

Dans la deuxième recherche, réalisée en Hongrie auprès de 84 enseignants échantillonnés par convenance du primaire et du secondaire (Szabó, 2006), la triangulation des données provenant d'entrevues, d'un questionnaire prétesté et d'observations des enseignants en salle de classes révèle que 83 enseignants planifient leurs travaux en concordance avec le programme d'étude national du ministère, 81 d'entre eux suivent le programme planifié et 83 enseignants utilisent exclusivement le livre de cours comme support didactique. Ainsi, dans le cadre de la présente étude, nous aimerions documenter les lacunes relevées dans l'étude de Kamanzi et al. (2007) en questionnant les enseignants sur leurs façons de faire lors de l'étape de la planification et observer si les résultats de la recherche sont comparables à ceux obtenus par Szabó (2006).

2.5.2 La collecte de données

La collecte de données permet de procéder à la deuxième étape de la démarche d'évaluation. Dans la littérature, nous identifions deux appellations de cette étape. En effet, certains auteurs la nomme la collecte de données tandis que d'autres la nomme la collecte ou la prise d'informations (Tableau 5). Cependant, selon Earl et Katz (2006), c'est l'utilisation des données qui résultent en informations qui une fois organisées et mises en contexte ont du sens. Ainsi, pour avoir de l'information, il faudrait tout d'abord collecter des données. Ainsi, dans ce mémoire, suivant cette logique, nous abordons la deuxième étape de la démarche comme la collecte de données et non comme la prise d'informations. Selon Durand et Chouinard (2012), les données peuvent être collectées de plusieurs façons. En effet, les données sont collectées dans des situations naturelles ou des situations provoquées par l'évaluateur (De Ketele et Roegiers, 2009) de manière formelle et instrumentée ou non formelle et non instrumentée. Dans la première catégorie, nous retrouvons des outils tels que des grilles d'observations, des examens, des portfolios, des journaux de bord, des entrevues individuelles qui peuvent être utilisés en situation d'apprentissage et pendant

l'exécution de tâches complexes. D'autre part, des observations, des questionnements et des discussions peuvent s'effectuer de manière informelle et non instrumentée (Durand et Chouinard, 2012). Les données peuvent être collectées par les enseignants, les élèves lorsqu'ils s'autoévaluent, par les pairs lors des évaluations mutuelles, et d'autres professionnels du milieu scolaire. Cette collecte de données se poursuit tout au long de l'année scolaire et mise en contexte pour avoir de l'information. Selon Legendre (2005), l'information permet d'agir, dans le cas présent, sur le cheminement de l'élève. Ainsi, lors de la collecte, il faut s'assurer de la suffisance et de la pertinence des données (MELS, 2006c): en les collectant par une variété de méthodes et le plus objectivement possible. En effet, De Ketele et Roegiers (2009), sont d'avis que les informations doivent être prises et notées de façon à ce qu'elles permettent une analyse approfondie surtout dans des situations à caractère décisionnel.

Les résultats de l'enquête pancanadienne rapportée dans Kamanzi et al. (2007) révèle qu'au niveau de l'étape de la collecte de données, les enseignants du primaire et du secondaire (n=4569) privilégient les outils de collecte suivants :

- 75,1% prennent l'examen écrit en salle de classe,
- 73,7 % utilisent le rapport d'observation à la suite d'une activité réalisée en classe,
- 66,6 % évaluent sur la base de travaux de recherche faits en classe,
- 53,9 % utilisent l'entrevue individuelle,
- 49,4 % se fient aux devoirs faits à la maison tandis que
- 41,2 % comptent les épreuves diagnostiques.

Selon la même étude, les enseignants du primaire, et les femmes en général, utilisent une plus grande variété de modalités d'évaluation en comparaison des enseignants du secondaire et des hommes en général.

Dans une étude plus modeste réalisée dans l'état de la Californie, la triangulation des données récoltées par le biais d'entrevues de 27 enseignants volontaires de mathématiques, leurs 800 élèves de 2e secondaire, et des échantillons des travaux d'élèves (Herman, Klein et Abedi, 2000) révèle qu'en moyenne, des portfolios et des travaux écrits sont utilisés une à quatre fois chaque

mois et des tâches authentiques et des discussions faites en classes sont utilisées une ou deux fois par mois pour évaluer les élèves. Or, même si ces moyens s'inscrivent dans les nouvelles perspectives d'évaluation, seulement six enseignants se disent confiantes de s'aligner parfaitement avec les exigences des réformes en Californie.

Ces résultats nous amènent à questionner les comportements des enseignants lors de la collecte de données. Les deux études mentionnées n'indiquent pas le type d'interactivité favorisé et si les élèves participent à leur évaluation. Elles ne nous disent pas n'ont plus si les enseignants se basent sur des données suffisantes et pertinentes pour procéder à l'évaluation et si ces comportements sont consistant d'une matière à d'une autre. Ainsi, notre étude s'inscrit dans une démarche visant à documenter ces aspects.

2.5.3 L'interprétation

L'interprétation est la troisième étape de la démarche d'évaluation qui consiste à analyser et mettre en cotexte les données recueillies. Elle permet d'inférer des significations possibles des données recueillies et organisées (Legendre, 2005, p. 647). Laurier et al. (2005) ainsi que Durand et Chouinard (2012) identifient trois types d'interprétation: l'interprétation normative, l'interprétation critériée et l'interprétation dynamique. Le premier type d'interprétation implique la comparaison de la note d'un élève à une norme qui aurait pu être établie au niveau de la classe, d'une commission scolaire, d'une province, d'un pays ou entre différents pays à condition que les élèves passent les mêmes épreuves. Cependant, ce type d'interprétation ne permet pas de juger avec justesse l'état des apprentissages des élèves, car il peut y avoir des écarts importants entre les élèves qui viennent fausser la norme du groupe. L'interprétation critériée en revanche diffère du principe de l'interprétation normative: l'élève n'est pas comparé à ses pairs, mais il est situé par rapport aux objectifs d'apprentissage définis par des critères jugés importants par l'enseignant ou le programme (Laurier et al., 2005). Ainsi, en fixant un seuil de réussite, l'enseignant peut situer l'élève dans ses apprentissages et lui donner des rétroactions qui puissent l'aider à s'améliorer (Durand et Chouinard, 2012). Quant à l'interprétation dynamique, elle consiste à observer l'élève à partir de différents cadres de références jugés importants par l'enseignant et à plusieurs moments tout au long du processus d'apprentissage afin d'établir un profil de l'élève. Louis (1999) est d'avis que dans une approche par compétences, l'interprétation dynamique devrait être adoptée par les enseignants.

En 1996, une recherche sur les perceptions du personnel enseignant (n=321) de la 7^e année jusqu'à la fin du secondaire relativement à leurs pratiques évaluatives a été menée en Ontario par Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière. Les participants, qui étaient tous des volontaires, avaient rempli un questionnaire dont le contenu avait été révisé et validé par le personnel administratif des conseils scolaires participants. Les résultats de l'étude révélaient qu'entre 40% et 50% des enseignants (n=321) questionnés estimaient leurs connaissances de l'interprétation normative et interprétation critériée comme étant passables. Cependant, les chercheuses étaient d'avis qu'il fallait documenter davantage les schèmes d'interprétation des enseignants par des observations directes en salle de classe.

En 2007, dans une étude plus modeste, Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie et Hébert ont étudié les pratiques évaluatives dites formatives de 13 enseignants volontaires du primaire. La triangulation de données issues d'entrevues semi-structurées (pré-observation), suivies d'observations des activités en classes par le biais d'enregistrements vidéo et des entrevues (post-observation) ayant pour but l'identification des segments de vidéo qui illustrent bien les pratiques d'évaluation formative par les enseignants eux-mêmes permettaient aux chercheurs d'analyser en profondeur le sujet. Dans un des cas rapportés, une enseignante de 2^e année a beaucoup de peine à interpréter les informations qu'elle a recueillies sur ses élèves, car elle a des doutes en ce qui concerne le type d'interprétation qu'elle doit porter: en effet, elle hésite entre une interprétation normative et une interprétation critériée. Ce qui nous amène à nous questionner sur le type d'interprétation que les enseignants favorisent dans l'approche par compétences, les interactions avec les élèves en cas de doutes, les types d'outils qu'ils utilisent lors de l'interprétation, l'accent mis sur le processus ou le produit et, en fin de compte sur la considération de l'aspect multidimensionnel de l'apprentissage.

2.5.4 Le jugement et la décision

Le jugement est un « processus mental » (Legendre, 2005) consistant à construire le sens (Allal, 2009) des informations recueillies dans les étapes précédentes de la démarche d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012, Legendre, 2005, MELS, 2006d) dans le but de prendre une décision (Louis, 1999). Selon le MELS (2006d), le jugement se situe à deux niveaux: jugement qui se porte en cours de cycle pour situer l'état des compétences des élèves pour le bulletin, et jugement qui se porte en fin de cycle en vue de dresser un bilan des apprentissages. À cet effet, Scallon

(2004) répertorie deux modes d'expression du jugement qui dépendent du contexte: le jugement analytique qui se porte en évaluation formative pour déceler les points forts et faibles de l'élève à la fin d'une tâche ou d'une performance notée dans le bulletin, et le jugement global qui résume une panoplie d'observations sur la performance de l'élève à la fin du parcours même s'il précise que ce n'est pas obligatoire que le jugement revête un caractère global à la fin. Legendre (2005) précise que des résultats de mesure peuvent être intégrés au jugement qualitatif afin de donner un jugement nuancé. D'un autre côté, un jugement qualitatif peut difficilement se transformer en une mesure. Des tables de conversion sont alors utilisées. Toutefois, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le jugement final n'est pas un simple algorithme (Allal et Lafortune, 2008; Durand et Chouinard, 2012; Legendre, 2005; Scallon, 2004). Allal (2009) argumente que même si le jugement est un processus mental, il est situé dans l'action. En effet, au Québec, la *Loi sur l'Instruction Publique*, les normes des établissements scolaires, les valeurs personnelles de l'enseignant ainsi que la micro-culture de la classe entre autres régissent le jugement de l'enseignant. Cependant, pour que ce jugement soit considéré comme étant professionnel, il doit être documenté, instrumenté (Durand et Chouinard, 2012), rigoureux, cohérent et transparent (Allal et Lafortune, 2008). De plus, à cette l'étape, l'évaluateur doit s'assurer d'avoir des données pertinentes et suffisantes pour poser un jugement le plus éclairé possible afin de bien démontrer le cheminement d'un élève.

Le jugement aboutit ensuite à la décision qui doit être prise: Legendre (2005) définit la décision comme « l'action d'arrêter un choix » (p.348). Selon le même auteur, le type de décision qui découle du jugement va dépendre de l'intention avec laquelle la démarche d'évaluation a été entreprise. C'est ainsi qu'en cours de cycle, l'intention formative guidera la décision à prendre tandis qu'en fin de cycle, l'intention de sanction ou de certification guidera la décision.

Une étude qualitative sur le jugement professionnel des enseignants de la 6e année du primaire au Québec a été réalisée par Allal et Lafortune en 2008. Douze enseignants avaient été interviewés aux mois de février et de juin 2006 pour qu'ils puissent discuter du processus de jugement dans le cas des élèves difficiles dans les domaines d'apprentissage de l'univers social et des mathématiques dans une perspective de reconnaissance de leurs compétences. De plus, lors des entrevues, ils devaient également apporter le matériel qui permettait de documenter et d'appuyer ce qu'ils avançaient. Plusieurs éléments de réflexion sont ressortis de ces entrevues: en effet, les

chercheuses ont constaté que les enseignants considéraient qu'il était important d'utiliser plusieurs sources d'informations pour faire le bilan des apprentissages des élèves même s'ils n'accordaient pas une valeur égale à toutes les sources d'informations. Cependant, les enseignants apprenaient toujours à intégrer les sources pour les combiner afin de faire le bilan des apprentissages, ils expérimentaient la combinaison des données quantitatives et qualitatives afin de donner un jugement nuancé et se trouvaient souvent tiraillés entre l'utilisation de leur intuition et la nécessité de rigueur pour juger des compétences des élèves.

Cependant, même si les auteures mentionnent que le jugement se porte différemment en mathématiques et en univers social, (car seulement les résultats en mathématiques comptent pour le classement des élèves tandis que ceux en univers social ne sont pas décisifs,) l'étude ne nous précise pas vraiment d'où vient cette différence. Il serait ainsi intéressant de voir ce qu'en pensent d'autres enseignants et s'ils ont de la difficulté à porter un jugement seulement dans des cas difficiles ou importants ou si le problème est généralisé.

Une autre recherche réalisée en France portait sur les variables qui pourraient influencer le jugement de 38 enseignants et leurs 663 élèves en CE2, c'est-à-dire, en cours élémentaire de 2^e année (Dompnier, Bressoux et Pansu, 2006). Plusieurs données avaient été récoltées lors de cette étude. En effet, dans un premier temps, des informations concernant le cheminement des élèves à l'école, plus spécifiquement s'ils avaient redoublé une classe, leurs résultats en français et en mathématique obtenu lors d'une épreuve à grande échelle, et l'appréciation de la performance potentielle des élèves par leurs enseignants sur une échelle de type Likert dans les deux matières mentionnées plus haut avaient été colligés. Pour les chercheurs, les résultats des élèves dans l'épreuve à grande échelle constituaient une source d'information indépendante de l'appréciation des enseignants. Dans un deuxième temps, un questionnaire d'internalité scolaire portant sur les comportements des élèves à l'école et leur performance académique avait été construit. Le questionnaire avait été pré-testé auprès de 190 étudiants de 1^{er} cycle en sciences humaines et, en conséquence, 4 items furent éliminés. Ce questionnaire fut rempli en différentes versions par les élèves sur une période d'intervalle de deux semaines. Dans la première semaine, les élèves devaient remplir le questionnaire tout en donnant leurs opinions sur leurs comportements et performances académiques. Les enseignants quant à eux ont jugé de l'aptitude académique des élèves en français et en mathématiques ce jour-là. Dans la deuxième semaine, les élèves ont eu à

remplir le même questionnaire avec deux consignes différentes: dans un premier temps, ils devaient remplir le questionnaire tout en sachant qu'ils devaient projeter une image de soi favorable à l'enseignant tandis que dans un deuxième temps ils devaient remplir le questionnaire tout en voulant projeter une image de soi défavorable à l'enseignant. Les enseignants ont également rempli ce questionnaire: les chercheurs leur ont demandé de se mettre dans la peau de leurs élèves afin de répondre au questionnaire. Ainsi, les enseignants ont dû remplir le questionnaire plusieurs fois, dépendant du nombre d'élèves qu'ils avaient. Des analyses multivariées ont ensuite été faites pour vérifier la validité de construit du modèle théorique des chercheurs: des indices absolus ont été d'abord utilisés pour tester la qualité de l'ajustement. Des indices incrémentaux ont été ensuite calculés pour évaluer l'apport du modèle par rapport au modèle de base pris en référence. Enfin, des indices de parcimonie ont été employés pour comparer le modèle avec d'autres modèles. Les résultats montrent que (1) les enseignants prononcent un jugement favorable lorsque les élèves ont des scores élevés dans les épreuves à grandes échelles, c'est-à-dire, des épreuves diagnostiques faites au début du CE2. (2) l'effet halo se fait ressentir quand les enseignants portent leur jugement dans deux matières: un jugement favorable pour le français est prononcé quand l'élève travaille bien en mathématiques et les redoubleurs sont jugés plus sévèrement que les autres élèves de la classe. Ce qui nous amène à réfléchir sur la façon dont le jugement est porté par les enseignants au Québec: sur quoi les enseignants du Québec se basent-ils pour porter leur jugement en français et en mathématique?

2.5.5 La communication

La communication constitue la dernière étape de la démarche d'évaluation. Selon Louis (1999), l'évaluation n'aurait pas trouvé de raison d'être si elle n'avait pas été communiquée aux principaux concernés. En effet, la communication permet la dissémination de la décision prise sur l'état des apprentissages des élèves aux parents, à la direction d'école, aux autres enseignants, à d'autres intervenants et à eux-mêmes. Louis (1999) est d'avis que l'étape de la communication (1) permettrait aux élèves de se réguler, (2) aiderait les autres enseignants dans la planification des cycles à venir, (3) permettrait aux parents de s'impliquer dans les apprentissages de leurs enfants, et (4) permettrait aux autres intervenants, tels que le Ministère de l'Éducation et la commission scolaire, de faire le bilan de l'implémentation des normes et l'utilisation des ressources. Durand et Chouinard (2012) catégorisent les instruments de communication comme étant informels et formels. Ainsi, le plan d'étude, la feuille de route, l'agenda scolaire, les appels

téléphoniques et les courriels de même que les travaux des élèves, le portfolio, la rencontre tripartite tomberaient dans la première catégorie tandis que le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages seraient des moyens formels de communication.

Dans l'étude qualitative d'Allal et Lafortune (2008) portant sur le jugement professionnel des enseignants du Québec, les chercheuses estimaient que le bulletin était le moyen privilégié pour communiquer les résultats des élèves à leurs parents. Cependant, les enseignants utilisaient d'autres moyens tels que des appels téléphoniques, des messages écrits de même que le portfolio des élèves. Les chercheuses font également ressortir l'importance accordée aux disciplines de base telles que le français et les mathématiques lors des rencontres. Dans cette recherche, les enseignants de la région d'Outaouais avaient été ciblés. Nous nous demandons si les enseignants des autres régions font de même et nous tenterons de jeter un éclairage sur le sujet dans notre étude.

2.5.6 La démarche d'évaluation et la nature subjective du jugement

La rigueur de la démarche d'évaluation est souvent questionnée par les docimologues et les experts en mesure (Nguyen et Blais, 2007). En effet, selon Gerard (2002) la notion de la « subjectivité » dans la démarche évaluative dans une approche par compétences est source d'incompréhension et l'objet de nombreuses divergences pour ne pas dire controverses dans le milieu scolaire. Or, pour l'auteur, ce n'est pas la subjectivité qui devrait être le centre de préoccupation des évaluateurs, mais plutôt les problèmes causés par « l'arbitraire » dans l'évaluation, c'est-à-dire dans le jugement porté sur les apprentissages des élèves. Selon le même auteur, « une évaluation arbitraire [est] celle qui [procède] n'importe comment sans se fonder sur une démarche consciente, rigoureuse [et] critique » tandis que la subjectivité est indissociable à l'acte d'évaluer.

L'enseignant ne se limite pas à porter son jugement lors de l'évaluation des apprentissages des élèves (étape 4), mais il le porte également à chacune des étapes de la démarche d'évaluation. La *Figure 2* met en évidence la subjectivité qui imprègne les différentes étapes de la démarche d'évaluation lorsque les enseignants-évaluateurs font des choix et prennent des décisions.

Selon Gerard (2002), les choix faits à chaque étape de la démarche d'évaluation doivent être explicitement indiqués, communiqués en toute transparence, et faire partie d'un ensemble qui soit

cohérent. Ainsi, dans l'étape de la planification, l'évaluateur doit non seulement expliciter la visée des apprentissages qu'il planifie pour ses élèves avec ces derniers, mais il doit aussi clarifier le choix des critères et s'assurer que ceux-ci sont pertinents, indépendants, peu nombreux et pondérés. Pour attester la rigueur de la démarche d'évaluation, il faut en outre que l'évaluateur choisisse un certain nombre d'indicateurs pertinents pour atteindre les critères. Il doit également s'assurer de la validité et la fidélité des informations recueillies, c'est-à-dire que la collecte d'information correspond à ce qu'il cherche à évaluer et que le même processus pourrait être répété par un autre évaluateur à un autre moment avec un résultat similaire. Enfin, lorsque l'évaluateur arrive à l'étape du jugement, il « donne du sens à tous les éléments en présence » (Gerard, 2002, p. 8), c'est-à-dire, qu'il ne se contente pas simplement de faire une comparaison entre la norme établie et ce qui a été atteint par l'élève.

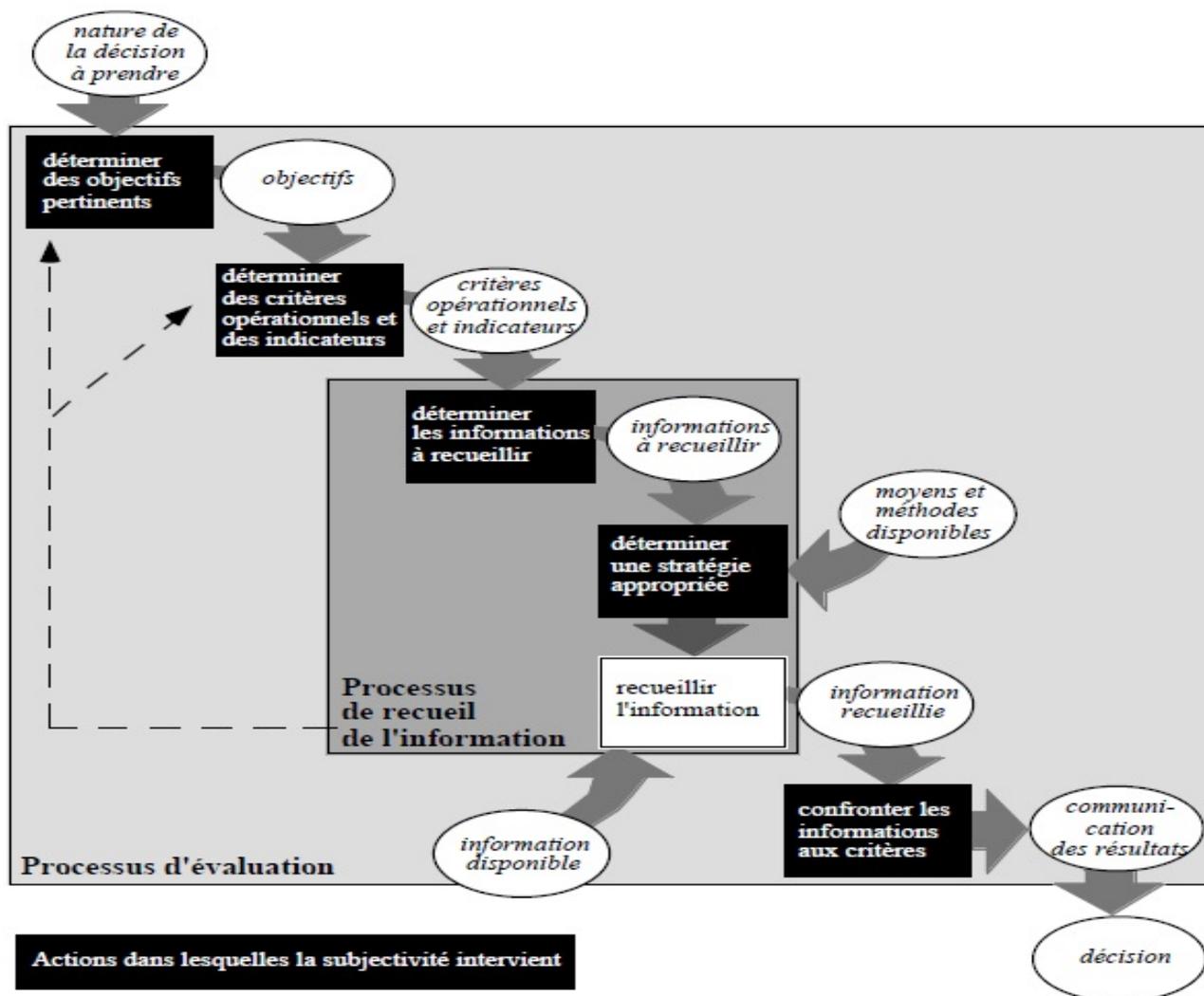


Figure 2. La subjectivité dans la démarche d'évaluation selon Gerard (2002, p.9)

2.6 Synthèse du cadre conceptuel

Dans cette section, nous présentons un schéma conceptuel qui sera utilisé de même que l'état de la question de notre étude qui résulte d'une synthèse du tableau comparatif des pratiques dites « traditionnelles » et « nouvelles » de Scallon (2004) et les six pratiques évaluatives exemplaires identifiées par l'OCDE (2005) pour la réussite des élèves.

2.6.1 Schéma conceptuel

La Figure 3 présente le schéma conceptuel de la présente étude. En plus, de nous intéresser aux façons de faire des enseignants dans les différentes étapes de la démarche d'évaluation, nous nous

intéressons également aux facteurs qui influencent leurs façons de faire dans le continuum allant des perspectives traditionnelles aux perspectives nouvelles.

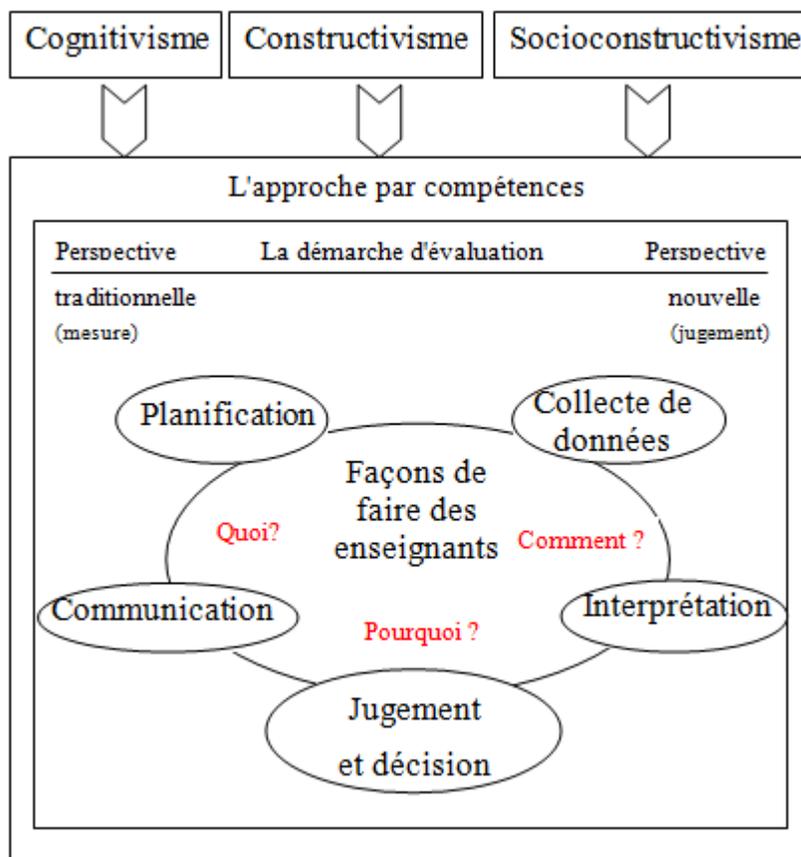


Figure 3. Schéma conceptuel

2.6.2 État de la question

En nous inspirant du tableau comparatif des pratiques évaluatives de Scallon (2004) et des pratiques évaluatives qui devraient être pris en considération par les enseignants d'aujourd'hui selon l'OCDE (2005) et tout en gardant leurs lacunes en tête, nous avons établi un tableau synthèse (Tableau 6) qui contient quatre dimensions et des critères indépendants qui aideront à mieux identifier les façons de faire des enseignants dans le continuum allant d'un paradigme centré sur l'enseignement dans une perspective traditionnelle à celui basé sur l'apprentissage dans une perspective nouvelle.

Tableau 6. *Comparaison des pratiques dites « traditionnelles » et « nouvelles »*

Perspectives traditionnelles	Perspectives nouvelles
1. Le type d'instrument	
<p>1.1 Les examens avec des items objectifs exigent une seule bonne réponse</p> <p>1.2 L'enseignant se réfère uniquement à l'exactitude de la réponse</p> <p>1.3 La fonction cognitive de l'élève est uniquement valorisée: les travaux se font dans le souci d'assimiler des connaissances dans le but de les augmenter</p>	<p>1.1 Les situations problèmes peuvent être résolues de plusieurs façons</p> <p>1.2 La démarche (le processus) doit être prise en considération</p> <p>1.3 Les travaux se font dans un contexte authentique dans le souci de transférer les compétences dans d'autres situations de la même famille</p>
2. Le type d'évaluation	
<p>2.1 Une évaluation qui a pour rôle le classement des élèves est favorisée</p> <p>2.2 L'évaluation est faite à des moments distincts de l'apprentissage</p> <p>2.3 Le cumul des bonnes réponses de l'élève et la performance des élèves en général déterminent la note de l'élève</p> <p>2.4 Une interprétation normative est favorisée.</p> <p>2.5 L'évaluation sert à déterminer l'échec ou le succès à l'élève</p>	<p>2.1 Une évaluation qui a pour rôle la certification des élèves est favorisée</p> <p>2.2 L'évaluation est intégrée dans les apprentissages: l'enseignant le fait à plusieurs moments</p> <p>2.3 Le jugement professionnel est valorisé. Celui-ci doit être documenté et instrumenté.</p> <p>2.4 L'enseignant favorise une interprétation dynamique</p> <p>2.5 L'évaluation sert à favoriser les décisions pédagogiques prises pour soutenir l'élève</p>
3. Le rôle de l'enseignant	
<p>3.1 Une pratique uniforme et rigide est adoptée par l'enseignant</p> <p>3.2 Absence d'interaction entre l'enseignant et l'élève dans le processus d'apprentissage et d'évaluation</p>	<p>3.1 L'enseignant propose un processus d'enseignement différencié. Il met en place :</p> <p>3.1.1 des stratégies d'enseignement variées</p> <p>3.1.2 des situations d'apprentissages adaptées au rythme des élèves tout en atteignant les objectifs d'apprentissages</p> <p>3.2 La régulation est un aspect important dans le processus d'apprentissage et d'évaluation</p> <p>3.2.1 Pendant le déroulement des apprentissages, l'enseignant interagit avec l'élève par le biais de rétroactions et d'annotations</p> <p>3.2.2 L'enseignant s'assure également de faire de la remédiation à la suite des objectifs non maîtrisés ou des tâches non réussies par les élèves</p> <p>3.2.3 L'enseignant met en place des</p>

3.3 Absence d'interaction entre l'enseignant et les parents et d'autres concernés dans le processus d'apprentissage et d'évaluation	dispositifs de consolidation et d'enrichissement des compétences dans les situations d'apprentissages à venir 3.3 L'enseignant interagit avec les parents et d'autres concernés
4. Le rôle de l'élève	
4.1 L'élève joue un rôle passif dans ses apprentissages 4.1.1 L'élève tient pour acquis tout ce que l'enseignant lui apprend 4.1.2 Absence d'autocorrection 4.1.3 Absence d'auto-évaluation 4.1.4 Absence d'évaluation par les pairs 4.1.5 Absence de coévaluation (élève-enseignant)	4.1 L'élève joue un rôle actif dans ses apprentissages 4.1.1 L'élève questionne la démarche de ses apprentissages 4.1.2 L'élève s'autocorrige 4.1.3 L'élève s'autoévalue et développe des habiletés métacognitives 4.1.4 L'élève évalue ses pairs 4.1.5 Il y a de la coévaluation (élève-enseignant)

2.7 Questions de recherche

Nous inscrivant dans ce continuum des recherches faites au Québec et ailleurs en ce qui concerne les façons de faire d'enseignants dans les différentes étapes de la démarche d'évaluation, nos questions de recherche sont les suivantes:

1. Quelles sont les pratiques utilisées par les enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation, c'est-à-dire, lors de la planification, de la collecte de données, de l'interprétation, du jugement et de la communication ?
2. Dans quelle mesure ces pratiques sont-elles différentes en lecture, écriture et en mathématiques?
3. Sont-elles davantage orientées vers des perspectives traditionnelles ou des perspectives nouvelles?
4. Diffèrent-elles selon les caractéristiques personnelles des enseignants tels que l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience d'enseignement en 6e année et le niveau de scolarité ?

Les réponses à ces questions de recherche permettront de documenter les façons de faire d'enseignants, de constater la cohérence entre chacune des étapes, de distinguer les similitudes et les différences entre celles mises en place en lecture, en écriture et en mathématiques et

d'observer les relations possibles avec l'expérience et la formation des enseignants. Ainsi, dans le prochain chapitre, nous vous présenterons les moyens qui seront utilisés pour répondre à ces questions.

Chapitre 3 Méthodologie

Cette étude vise à documenter les façons de faire des enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation afin de situer leurs pratiques sur un continuum allant de la perspective dite « traditionnelle » à la perspective « nouvelle » selon les quatre dimensions que nous avons identifiées (Tableau 6). Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste subventionnée par le programme « Réussite et persévérance scolaires » du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FQRSC) sous la responsabilité de Madame Micheline Joanne Durand et en collaboration avec une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal. Elle vise à « Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels ». Nous travaillons sur un des volets de ce projet d'envergure concernant l'évaluation en cours de cycle.

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre méthodologique retenu. Dans un premier temps, nous décrirons notre posture tout en la justifiant vu que celle-ci « exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions » (Lameul, 2008; p 89). Par la suite, nous détaillerons les instruments de cueillette de données, les participants de l'étude ainsi que les procédures de collecte de données issues de l'étude principale ainsi que celles utilisées pour la présente étude. Enfin, nous présenterons les procédures d'analyses des données.

3.1 Type de recherche

Pour répondre aux questions de la présente étude, nous avons opté pour une approche mixte. Johnson et Onwuegbuzie (2004) définissent la méthode mixte comme une classe de recherche où le chercheur mélange ou combine des techniques, méthodes, approches, concepts ou langage qualitatifs et quantitatifs dans une seule étude. Selon Pluye, Nadeau, Gagnon, Grad, Johnson-Lafleur et Griffiths (2008), cette approche permet une combinaison des forces des méthodes quantitatives et qualitatives: les méthodes quantitatives permettent d'examiner des « associations de facteurs » (p. 125) tandis que les méthodes qualitatives « fournissent des descriptions détaillées » du contexte (p. 125). Cependant, il existe plusieurs types d'approche mixte et dans le cadre de la présente étude, l'approche que nous avons favorisée est du type simultané imbriqué. Selon Michaud et Bourgault (2010), dans ce type d'approche, des données quantitatives et

qualitatives sont collectées simultanément et « une des méthodes prédomine pour guider l'étude et l'autre méthode fournit un rôle d'appoint dans les stratégies » (p. 376). Dans notre étude, un volet qualitatif vient enrichir le volet prédominant, qui est quantitatif, afin que nous ayons une vision nuancée et plus riche des façons de faire des enseignants.

La base de données, issue de la recherche principale a été utilisée pour le premier et le deuxième volet de la présente étude, car elle a été construite, entre autres, pour répondre à nos questions de recherche. Pour le volet quantitatif, un questionnaire avait été construit tandis que pour le volet qualitatif des entrevues semi-structurées individuelles avaient été réalisées.

3.2 Les instruments de cueillette de données de la recherche principale

Un questionnaire en ligne sur *Survey Monkey* avec la possibilité de l'avoir en version papier, a été proposé aux participants de la recherche (voir Annexe1). Celui-ci consistait en 35 questions (fermées et ouvertes) s'intéressant aux façons de faire des enseignants en cours et en fin de cycle.

Selon Cargan (2007) l'utilisation d'un questionnaire a plusieurs avantages tels que la possibilité de collecter des données auprès d'un grand nombre de personnes et à un coût relativement peu élevé même si les données récoltées sont limitées aux réponses prédéterminées des énoncés et il y a un biais potentiel de désirabilité social lorsque les répondants le remplissent. Cependant, un questionnaire en ligne a l'avantage additionnel d'éviter des déplacements et de faciliter la constitution de la base de données.

Le contenu du questionnaire a été validé par des enseignants de la 5^e année du primaire et des experts du domaine de l'évaluation avant d'être envoyés en grand nombre aux autres enseignants, car selon Fraenkel et Wallen (1993) et Bell (1993) afin d'avoir des résultats consistants, le questionnaire doit être bien compris par les répondants. Ainsi, la validation de contenu permet au chercheur de vérifier la clarté des instructions et la pertinence des énoncés, d'estimer le temps requis pour remplir le questionnaire et d'éliminer des items qui donnent des résultats inutiles (Bell, 1993). La directrice de recherche a, par le biais de son réseau social, contacté trois enseignants de la 5^e année du primaire et dix étudiants à la maîtrise et au doctorat en mesure et évaluation à l'Université de Montréal et leur a demandé de remplir le questionnaire en ligne tout en inscrivant des commentaires en trait avec la clarté des énoncés. Des changements mineurs ont

été apportés à la suite de cette étape. Il est à noter que la validité de contenu n'a été vérifiée qu'en partie car il manque des informations sur la pertinence des énoncés.

Dans le deuxième volet de cette étude, des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées (voir Annexe 2). Savoie-Zajc (2009) argumente que celles-ci sont particulièrement appropriées lorsqu'un chercheur veut que ses participants « décrive[nt] de façon détaillée et nuancée [leur] expérience » (p.342). Le contenu du canevas d'entrevue avait été validé auprès de deux enseignantes volontaires de la 5^e année du primaire: une assistante associée à la recherche a interviewé les deux enseignantes, afin de vérifier la clarté et la pertinence des énoncés et d'estimer le temps nécessaire pour faire les entrevues. Les entrevues individuelles se sont faites à l'école, où celles-ci travaillent, dans leur salle de classe pendant l'heure de pause. Des changements mineurs ont été apportés dans le contenu à la suite de la validation du schéma.

3.3 Les participants de la recherche principale et de la présente étude

Les participants étaient des enseignants de la 6^e année du primaire travaillant dans les secteurs public et privé. Ils constituaient un échantillon non probabiliste. Au départ, 250 enseignants provenant d'une dizaine de commissions scolaires du Québec et d'écoles privées de la région montréalaise ont été ciblés. Soixante et onze se sont portés volontaires pour participer au premier volet de la recherche. Finalement, 55 d'entre eux ont rempli le questionnaire complètement, quatorze d'entre eux se sont ensuite portés volontaires pour participer à des entrevues dans le deuxième volet de l'étude. Les caractéristiques sociodémographiques principales des participants sont regroupées dans le Tableau 7.

Tableau 7. *Les caractéristiques sociodémographiques principales des participants*

Caractéristiques sociodémographiques	Nombre de participants
Genre	47 femmes et 8 hommes
Éducation	39 ont un baccalauréat, 16 ont terminé des études de 2 ^e cycle et personne n'a fait d'étude au 3 ^e cycle
Âge	10 ont entre 20 et 29 ans; 26 ont entre 30 et 39 ans; 17 ont entre 40 et 49 ans et 2 ont entre 50 et 59 ans
Expérience à titre d'enseignant	8 ont moins de 5 ans; 16 ont entre 6 et 10 ans; 19 ont entre 11 et 15 ans; 8 ont entre 16 et 20 ans et 4 ont plus de 20 ans d'expérience
Expérience à titre d'enseignant en 6^e année	7 ont moins d'un an; 20 ont entre 1 et 5 ans; 12 ont entre 6 et 10 ans; 16 ont plus de 10 ans d'expérience

3.4 Les procédures de collecte de données de la recherche principale

Pour le premier volet de l'étude, un feuillet d'informations a été acheminé vers les services de l'enseignement des commissions scolaires par le biais des directions d'école ou de la direction de la recherche. Plus de deux cents directions d'écoles ont reçu une note explicative concernant la recherche et pouvaient contacter la chercheuse principale de l'étude en cas de besoin. Chaque enseignant volontaire envoyait un courriel à la coordinatrice de la recherche qui leur faisait parvenir le lien du questionnaire en ligne par retour de courriel. Il est à noter que le formulaire de consentement se trouvait au tout début du questionnaire. Si le répondant choisissait de répondre aux questions, il donnait son consentement automatiquement pour participer à l'étude. Deux rappels ont été effectués par la suite. Une première collecte a eu lieu en avril 2010 et une deuxième collecte en avril 2011 dans le but d'augmenter la participation des enseignants.

Pour le deuxième volet de l'étude, 14 enseignants volontaires ont réalisé des entrevues individuelles. Ils avaient indiqué leur intérêt à la fin du questionnaire. Les entrevues ont été fixées en fonction de la disponibilité des enseignants. Les entrevues se sont toutes tenues à l'école, dans la salle de classe de l'enseignant après les heures de classe ou dans un local adjacent pendant l'heure de pause en absence des élèves pour s'assurer de la confidentialité des données récoltées. Les entrevues ont été réalisées par deux étudiantes de l'Université de Montréal qui avaient reçu une formation d'une demi-journée par la professionnelle de recherche associée à l'étude. Cette formation avait pour but de préparer les deux étudiantes quant à la manière d'aborder les enseignants pendant l'entrevue: elles ne devaient en aucun cas influencer leurs réponses et devaient pouvoir rediriger la conversation au cas où celle-ci s'égarerait. Les entrevues se sont déroulées du mois de mai au mois de septembre 2011 et sont d'une durée moyenne d'une heure. Un enregistreur vocal numérique a été utilisé pour l'enregistrement.

Avant et pendant la collecte de données, les enseignants avaient été assurés de la confidentialité des informations qui seraient recueillies. Au début de l'entrevue, on leur avait également indiqué que l'entrevue pouvait être arrêtée du moment qu'ils sentaient qu'ils ne voulaient plus répondre aux questions. Afin de ne pas pouvoir les identifier pendant le remplissage des questionnaires en ligne, un numéro d'identification leur avait été attribué et la liste des participants était accessible à la coordonnatrice de recherche ainsi qu'à la chercheuse principale seulement. De plus, ils avaient été assurés qu'aucune information pouvant permettre de les retracer n'allait être publiée. Pour les

deux volets, un certificat d'éthique avait été déposé auprès de la Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal (Annexe 4).

3.5 Les instruments de cueillette de données de la présente étude

En tout, le questionnaire issu de la recherche principale contenait 15 questions qui étaient pertinentes pour notre recherche. La première section du questionnaire contenait des informations sociodémographiques sur les enseignants telles que le secteur d'enseignement (public ou privé) l'âge, le genre, le niveau de scolarité, le domaine de spécialisation au baccalauréat, le nombre d'années d'expérience comme enseignant et le type de classe qu'ils avaient. Cependant, nous nous sommes intéressées seulement à l'âge, au niveau de scolarité et au nombre d'année d'expérience des répondants à titre d'enseignant en général et celui à titre d'enseignant de la 6^e année. Nous avons choisi ces variables sociodémographiques car, à notre connaissance, les études sont quasi inexistantes sur le sujet et nous voulions pallier cette absence. Le secteur d'enseignement et le domaine de spécialisation au baccalauréat ne nous intéressaient pas car notre but est de documenter les façons de faire des enseignants en général. Nous ne nous sommes également pas intéressées au genre des répondants car notre échantillon comportait majoritairement de femmes (47 sur 55 répondants) et des analyses qui en résulteraient d'une comparaison des façons de faire par genre ne seraient pas cohérentes. La deuxième section contenait des questions concernant le niveau d'importance accordé aux documents ministériels et les formations qu'ils avaient reçues. Nous ne nous sommes pas intéressées à ces questions car elles étaient exploitées dans le cadre des autres volets de la recherche principale. Le lecteur pourrait se référer au rapport de recherche préliminaire soumis au MELS en décembre 2013 par Madame Micheline Joanne Durand pour plus d'informations sur le sujet. Ainsi, les questions choisies dans la première section du questionnaire (voir Annexe 1) nous permettaient d'atteindre le quatrième objectif de la recherche: ces informations contextuelles permettaient d'analyser les réponses en fonction des différents groupes.

Les 3^e, 4^e, 5^e et 6^e sections permettaient de répondre aux trois objectifs de recherche liés aux pratiques des enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation : savoir quelles étaient les façons de faire des enseignants dans toute les étapes de la démarche d'évaluation, si elles étaient différentes en lecture, écriture et mathématiques et si elles se retrouvaient davantage orientées vers les perspectives traditionnelles ou les perspectives nouvelles. Les questions utilisées dans les

3^e, 4^e et 5^e sections étaient toutes sur une échelle de type Likert en quatre points, c'est-à-dire, de (1) « jamais », à (4) « toujours ». Dans la 6^e section, pour la question 25, les enseignants devaient choisir une seule réponse tandis que la dernière question était également sur une échelle de type Likert en cinq points, c'est-à-dire, « jamais », « une fois ou deux par année », « une fois par étape », « une fois par mois » et « une fois ou plus par semaine ».

Comme pour les sections précédentes, nous n'avons pas utilisé toutes les questions se trouvant dans le questionnaire. Dans la section 3, nous avons pris en considération seulement la question 12. La question 13 traitait de la différenciation pédagogique en détail. Or, cette question fait parti d'un des volets de la recherche portant spécifiquement sur la différenciation pédagogique: ainsi nous ne la prenons pas en considération ici. Dans la section 4 du questionnaire, nous nous avons un intérêt particulier pour la question 17 car selon nous, la fréquence de l'utilisation des modalités d'évaluations constitue la base même de l'étape de la collecte des données dans la démarche d'évaluation. Nous avons pris tous les items des questions 14 et 16 également car ici les enseignants explicitaient leurs façons de faire lors des apprentissages en classe. En ce qui concerne les questions 15, 18 et 19, nous avons fait preuve de parcimonie lors du choix des items. En effet, dans la question 15, les enseignants étaient amenés à répondre à des questions concernant l'utilisation de l'autoévaluation (q15.1), la co-régulation (q15.2), l'évaluation par les pairs (q15.3 et q15.5), le portfolio (q15.7) et la proposition d'activités différenciées (q 15.9). Or, nous avons déjà des éléments de réponses de la question principale (question 17) de cette étape et de la question 12 dans l'étape de la planification. Ainsi, nous ne les traitons pas pour qu'il n'y ait pas de redondance. Il est à noter que pour la question 17, nous ne prenons pas en considération les trois items « autre modalités » car aucun enseignant n'avait répondu à cela. Pour ce qui est de la question 18, nous avons utilisé la même ligne de pensée et n'avons pas traité le sixième item car il était en lien avec l'utilisation du portfolio. Enfin, quant à la question 19 dans l'étape de la collecte de données, nous avons pensé que la fréquence de l'utilisation des modalités d'évaluation nous donnait déjà une idée générale sur les moments que les enseignants choisissaient pour évaluer leurs élèves. En effet, l'utilisation d'un SAÉ en comparaison des mini tests nous donnent l'indication que dans le premier cas l'évaluation est intégrée dans les apprentissages tandis que dans le deuxième cas, ça serait plutôt à la fin d'un apprentissage. Ainsi, nous ne la traitons pas.

En ce qui concerne la cinquième section du questionnaire, nous n'avons pas pris en considération la question 20. Le premier item dans cette question faisait référence à l'utilisation des grilles lors de l'interprétation. Or, nous dégagions plus d'informations à ce sujet dans la question 21 que nous avons analysé dans son intégralité. Pour ce qui est des autres items dans cette question et la question 22, nous ne les avons pas traités car nous avons déjà des éléments de réponses dans la section 4 du questionnaire quant aux comportements que les enseignants favorisaient en classe lors des apprentissages des élèves. Nous avons jugé qu'ils étaient suffisants dans le cadre de cette recherche. Nous n'avons pas pris la question 24 dans le cadre de cette étude car elle faisait partie de la recherche réalisée par un autre chercheur de l'équipe. Par contre, pour ce qui est de la question 23 et les deux questions de la sixième section du questionnaire, nous les avons traitées car elles étaient en lien avec nos objectifs de recherche.

Nous n'avons pas pris en considération les sections 7 et 8 (voir annexe 1) du questionnaire de la recherche principale, car elles ne s'inscrivaient pas dans le cadre de la présente étude. En effet, nous nous intéressions aux façons de faire des enseignants en cours de cycle tandis que les sections 7 et 8 étaient utilisées dans le cadre d'une autre recherche portant sur les façons de faire des enseignants en fin de cycle.

En ce qui concerne les 14 entrevues individuelles, nous avons la transcription des verbatim. L'entrevue était divisée en plusieurs sections dont cinq contenaient des questions sur chacune des étapes de la planification (trois questions), la collecte de données (quatre questions), l'interprétation (trois questions), le jugement (trois questions) et la communication (deux questions) (Annexe 2). Il y avait également quatre autres sections se portant sur l'évaluation au bilan et en fin de cycle (trois questions), les cibles de réussite (trois questions), le nouveau bulletin (deux questions) et les résultats scolaires (trois questions). Nous avons utilisé uniquement les sections en lien avec les cinq étapes de la démarche d'évaluation. Le codage a permis d'identifier les informations nécessaires pour répondre aux trois premiers objectifs de la recherche: les explications détaillées des participants ont permis de contextualiser les réponses obtenues aux sections 3, 4 et 5 du questionnaire (volet quantitatif de la recherche). Elles nous ont également permis de mieux documenter et d'analyser les façons de faire des enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation.

3.6 Description des données de la présente étude

Cette recherche vise à analyser des données quantitatives et des données qualitatives afin de répondre aux quatre questions posées initialement. Les données quantitatives sont les différentes réponses des participants aux questions du questionnaire (Annexe 1) que nous avons retenus, tandis que les données qualitatives sont les verbatim des 14 entrevues semi-structurées (Annexe 2).

3.6.1 Les données quantitatives

Le Tableau 8 récapitule les données quantitatives qui étaient utilisés dans le premier volet de la présente étude qui consistait en 15 questions et 95 variables. Ces données étaient récupérées de *Survey Monkey* et converties dans un format compatible avec le logiciel *SPSS* (Statistical Package for Social Sciences).

Tableau 8. *Les données quantitatives de la présente étude*

Données	Sections	Questions	Nombre d'items	Dimension analysée
Renseignements personnels	Section 1	Question 3 Question 4 Question 6 Question 7	1 1 1 1	-
Formation et information	Section 2	-	-	-
Planification	Section 3	Question 12	5	Le rôle de l'enseignant
Collecte de données	Section 4	Question 14	9	Le rôle de l'enseignant
		Question 15	3 (15.4, 15.6, 15.8)	Le rôle de l'enseignant
		Question 16	5	Le rôle de l'enseignant
		Question 17	23	Le type d'instrument
		Question 18	5 (18.1-18.5)	Le rôle de l'enseignant
Interprétation et jugement	Section 5	Question 21	7	Le type d'évaluation
		Question 23	11	Le type d'évaluation
Communication	Section 6	Question 25	4	Le rôle de l'élève
		Question 26	6	Le rôle de l'élève

3.6.2 Les données qualitatives

Les verbatim des 14 participants ayant participé aux entrevues semi-structurées constituaient nos données qualitatives. Nous avons choisi d'analyser les cinq premières sections en lien avec l'évaluation en cours de cycle comme mentionnée précédemment et le codage des verbatim nous a permis de dégager les informations pertinentes pour la présente étude.

3.7 Les analyses des données

Les données récoltées à l'aide des questionnaires ont été analysées à l'aide du logiciel *SPSS Version 19.0*. Les analyses descriptives et inférentielles faites sont décrites en détail dans les paragraphes qui suivent. Les variables sociodémographiques ont été recodés afin de répartir le nombre des répondants dans chaque catégorie le plus équitablement dans la mesure du possible. En effet, nous avons regroupé l'âge des répondants en trois catégories: 20-29 ans; 30-39 ans et 40 ans et plus. Nous avons réparti la scolarité des répondants en deux niveau: 1) ceux ayant un baccalauréat 2) ceux ayant fait des études au 2e cycle. Pour ce qui est de l'expérience à titre d'enseignant, nous l'avons divisé en deux catégories seulement: ceux ayant moins de 10 ans d'expérience et ceux ayant plus de 10 ans d'expérience. L'expérience à titre d'enseignant de la 6e année a été par contre divisé en trois catégories: ceux ayant moins de 5 ans d'expérience, ceux ayant entre 5 et 10 ans d'expérience et ceux ayant plus de 10 ans d'expérience (Tableau 9).

Tableau 9. *Regroupement des variables sociodémographiques*

Variable sociodémographique	Nombre de participants
Âge	10 ont entre 20 et 29 ans; 26 ont entre 30 et 39 ans; 19 ont plus de 40 ans
Éducation	39 ont un baccalauréat, 16 ont terminé des études de 2 ^e cycle
Expérience à titre d'enseignant	24 ont moins de 10 ans et 31 ont plus de 10 ans d'expérience
Expérience à titre d'enseignant en 6e année	27 ont moins de 5 ans; 12 ont entre 6 et 10 ans; 16 ont plus de 10 ans d'expérience

En ce qui concerne les analyses descriptives des sections 3, 4, 5 et 6, nous avons calculé les moyennes des choix de réponses et les écart-types pour chaque variable afin de documenter les façons de faire des enseignants en mathématiques, lecture et écriture dans chaque étape de la démarche d'évaluation et voir dans quelle mesure ces façons de faire étaient différentes dans les trois matières (objectifs 1 et 2 de la recherche). Nous pensons que la moyenne a été une bonne mesure pour documenter les façons de faire des enseignants car nous voulions simplement une estimation de la tendance centrale. Les écart-types nous ont permis d'avoir une idée de la dispersion des données. Nous justifions également l'utilisation de la moyenne et l'écart-type avec une échelle en quatre points car nous pensons que les enseignants de notre échantillon peuvent faire « des discriminations fines » (Demeuse, 2008) entre les différentes modalités proposées dans le questionnaire.

Puis, pour répondre au troisième objectif de recherche, nous avons construit des boîtes à moustaches dans le but de savoir si en général les façons de faire des enseignants étaient davantage orientées vers des perspectives nouvelles ou des perspectives traditionnelles. Nous avons regroupé les questions selon nos quatre dimensions (Annexe 3). Ainsi, la section 3 nous a permis d'analyser des données en fonction de notre troisième dimension (le rôle de l'enseignant), la section 4 nous a permis de le faire pour notre première dimension (le type d'instrument) et troisième dimension (le rôle de l'enseignant) , la section 5 nous a permis d'analyser les données en fonction de notre deuxième dimension (le type d'évaluation) et enfin la section 6 nous a permis de la faire pour la dimension 4 (le rôle de l'élève) (Tableau 8). Le regroupement s'est fait dans le but d'alléger les diagrammes mais en sachant pertinemment que nous perdions des informations. Cependant, nous justifions notre choix en nous appuyant sur le fait que le but était d'avoir un portrait global des façons de faire des enseignants que le questionnaire nous permettait d'extraire pour ensuite les situer dans le continuum allant des perspectives traditionnelles aux perspectives nouvelles. Ainsi, dans l'étape de la planification, pour la question 12, nous avons aggloméré les cinq variables et fait la moyenne pour en faire une seule variable: nous avons ainsi eu la moyenne des moyennes des cinq variables, et c'est ce qui est représenté dans la boîte à moustache. En ce qui concerne l'étape de la collecte de données, nous avons regroupé les questions 14, 15, 16 et 18 ensemble car elles étaient toutes en rapport avec notre troisième dimension (le rôle de l'enseignant). Nous avons pris les variables pour chaque matière et calculé la moyenne par matière, et nous les avons représentés par les boîtes à moustaches. Pour la question 17, qui était en lien avec notre première dimension, c'est-à-dire le type d'instrument, nous avons simplement séparé les items se trouvant dans les perspectives traditionnelles des perspectives nouvelles et procéder de la même façon par matière avec les variables. Ainsi, nous avons deux boîtes à moustaches pour chacune des matières qui représentent les perspectives nouvelles et les perspectives traditionnelles respectivement. La question 21, qui était en lien avec l'interprétation était traitée de la même façon que la question 17 car elle contenait des items dans des perspectives nouvelles et traditionnelles. Pour ce qui est du jugement (question 23) et de la communication (question 25), nous n'avons pas construit de boîtes à moustaches, car les enseignants avaient tranché en faveur d'une perspective particulière.

Enfin, pour répondre à notre quatrième question de recherche, nous avons fait des tests de Friedman pour voir si les façons de faire des enseignants étaient différentes selon l'âge, le niveau

de scolarité, l'expérience à titre d'enseignant et à titre d'enseignant de la 6e année du primaire. Selon Howell (2009), ce test est « l'équivalent non paramétrique de l'analyse de variance à un critère de classification pour mesures répétées » (p.682). Il est légitime d'appliquer le test dans notre cas (sauf dans l'étape du jugement à cause du grand nombre de données manquantes) car ce sont les mêmes enseignants qui indiquent leurs façons de faire à chaque étape, les énoncés en lien avec les façons de faire étant les mesures répétées dans notre cas. Nous avons tout d'abord scindé le fichier SPSS par la caractéristique qui nous intéressait. Par exemple, pour la question 12, nous avons voulu voir si les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire diffèrent selon l'âge. Ainsi, nous avons scindé notre fichier par âge afin de comparer ces trois groupes. Puis, nous avons fait les tests de Friedman qui nous donnaient des rangs: en effet, avec ce test, nous ne travaillons pas avec les scores bruts : les réponses sont ordonnées en rangs afin de nous permettre de voir s'il y a des différences de réponses entre chaque item ou pas. Si le test est significatif (le niveau de signification étant fixé à 0,05), il y a des différences. Ainsi, avec notre échelle qui va de 1 (jamais) à 4 (toujours), les items avec les rangs les plus petits sont ceux qui correspondent à ce qui est moins fait et ceux avec les valeurs les plus grandes à ceux qui sont faits fréquemment. Nous avons procédé de la même façon pour les autres caractéristiques. De plus, la même procédure a été utilisée pour la question 26 dans l'étape de la communication. Pour ce qui est des questions concernant la collecte des données (Question 14-18) et l'interprétation (Question 21), nous avons tout d'abord créé une seule variable par énoncé: par exemple, pour l'item 14.1, nous avons les choix de réponses en mathématiques, la lecture et l'écriture. Nous avons calculé la moyenne de ces trois choix de réponse pour en faire une nouvelle variable. Nous avons procédé de même pour les autres énoncés. Ensuite, nous avons scindé le fichier selon la caractéristique à analyser et utilisé ces nouvelles variables pour faire les tests de Friedman et interpréter les résultats.

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Selon Sabourin (2009), l'analyse de contenu fait référence à un « ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (p.416). Tout d'abord, les verbatim des entrevues ont été codés. Van der Maren (1996) argumente que le codage permet de lier « une marque à un matériel » afin « de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour ensuite effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs » (p.432).

Dans le contexte de notre étude, un codage mixte a été utilisé, car celui-ci « répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire » (p.436). Selon Van der Maren (1996), le codage mixte peut consister à un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, c'est-à-dire une liste qui pourrait « se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (p.436) comme dans le cas de la présente recherche: les rubriques et les catégories ont été construites selon les quatre dimensions identifiées dans le Tableau 6 suivant la logique de l'analyse thématique qui est l'une des techniques de l'analyse de contenu.

Selon Andreani et Cochon (2005), l'analyse thématique permet de « synthétiser les réponses principales » qui sont ensuite « découpées en fonction [...] des objectifs de l'étude » (p.7). Le codage a été donc construit à partir de nos quatre dimensions (Tableau 10).

Il est à noter qu'en ce qui concerne le codage nous avons avancé de manière inductive. Pour s'assurer de la validité du codage, un contre-codage des verbatim a été aussi fait par un auxiliaire de recherche lié à cette étude. L'accord inter-juge a été fait sur la moitié des verbatim et un pourcentage de 78,8 % a été obtenu et jugé satisfaisant car il était au-dessus de 75 % (Van der Maren, 1996). Le logiciel QDA Miner (version 4) a été utilisé pour le codage et l'analyse des données. Nous avons poursuivi avec une analyse transversale des données, car notre but était de dégager un portrait des façons de faire des enseignants selon les quatre dimensions du Tableau 6. Nous avons favorisé un codage descriptif et identifié les extraits de verbatim qui nous ont permis de soutenir les résultats des analyses quantitatives. La matrice des données brutes qui en a résulté se trouve en annexe (Annexe 5).

Tableau 10. *Codage des verbatim selon les quatre dimensions de notre conception*

Rubriques	Perspective	Catégories
Types d'instruments	Traditionnelle	Examens, test papier-crayon, contrôle de leçon, problèmes scolaires, dictées
	Nouvelle	Situation d'apprentissage et d'évaluation, situation d'évaluation, situation d'apprentissage, projet, situation complexe
Type d'évaluation	Traditionnelle	Notation, note, pourcentage, moyenne, pondération de tous les travaux, grille de correction (corrigé)
	Nouvelle	Jugement professionnel, portrait global, profil de niveau de compétences, grille d'évaluation, cahier d'observation, cahier de notes, interprétation critériée
Rôle de l'enseignant	Traditionnelle	Adopte une pratique uniforme et rigide, pas d'interactions avec les élèves, fait une correction qui ne vise pas l'amélioration chez l'élève, pas d'interactions avec parents et autres pendant les apprentissages
	Nouvelle	Stratégies d'enseignements variées adaptées au rythme des élèves, régulations, annotations, rétroactions, met en place des activités de consolidation et d'enrichissement, interagît avec les parents et autres personnes pendant les apprentissages
Rôle de l'élève	Traditionnelle	Ne s'autocorrige pas, ne s'autoévalue pas, n'est pas évalué par les pairs, n'est pas co-évalué, n'assiste pas à la rencontre pour le bulletin
	Nouvelle	S'autocorrige, s'autoévalue, est évalué par les pairs, est coévalué, remet en question la démarche de ses apprentissages, assiste à la rencontre pour le bulletin

Chapitre 4 Analyse des données

Ce présent chapitre vise à analyser les données qui ont été récoltées sur les façons de faire des enseignants dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation. En premier lieu, nous analyserons les données quantitatives car celles-ci constituent les données principales de la recherche. Nous rapporterons les façons de faire des enseignants, de façon générale en lecture, écriture et en mathématiques. Puis, nous détaillerons dans quelle mesure ces façons de faire sont différentes dans les trois matières pour ensuite voir si elles sont davantage orientées vers des perspectives traditionnelles ou des perspectives nouvelles. Enfin, nous tenterons de voir la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants différent pour chacune des catégories des variables sociodémographiques retenues, c'est-à-dire, l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience à titre d'enseignant et l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année. Nous présenterons les analyses selon les cinq étapes de la démarche d'évaluation, c'est-à-dire, la planification, la collecte de données, l'interprétation, le jugement et la décision et la communication. Ensuite, nous analyserons les données qualitatives de la recherche selon nos quatre dimensions, c'est-à-dire, le type d'instrument, le type d'évaluation, le rôle de l'enseignant et le rôle des élèves.

4.1 Les façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification

Dans cette étape, la question 12(items 1-5) nous permet de déterminer les façons de faire des enseignants, en général, lorsqu'ils planifient. Au moins 30 enseignants sur 55 disent « parfois » planifier des activités d'évaluation qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (n= 31) et d'autres où les élèves doivent discuter avec d'autres élèves (n= 32) ou doivent travailler en équipe avec d'autres élèves (n= 30). Par contre, plus de 30 enseignants disent « souvent » planifier des activités d'évaluations qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne (n= 36) et d'autres qui tiennent compte des difficultés qui pourraient se présenter à certains élèves lors de leur réalisation (n= 33). Le tableau de fréquence des énoncés se trouvent dans à l'annexe 6.

4.1.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification

L'étape de la planification nous permet d'analyser une de nos quatre dimensions: celle du rôle de l'enseignant par rapport à l'utilisation des stratégies d'enseignement variées. Comme mentionnés

dans la méthodologie, nous avons aggloméré les cinq variables et fait la moyenne pour arriver à cette boîte à moustache. Les façons de faire des enseignants de notre recherche nous amènent en effet à les situer dans une perspective qui est légèrement plus traditionnelle que nouvelle. En effet, dans la *Figure 4*, l'écart interquartile n'est pas très dispersé, ce qui indique que les réponses des enseignants sont homogènes: 50 % des répondants adoptent « parfois » et « souvent » ces façons de faire mais la médiane étant plus proche que « parfois » et les moustaches étant à peu près de même longueur, nous sommes d'avis que les perspectives sont légèrement plus traditionnelles que nouvelles.

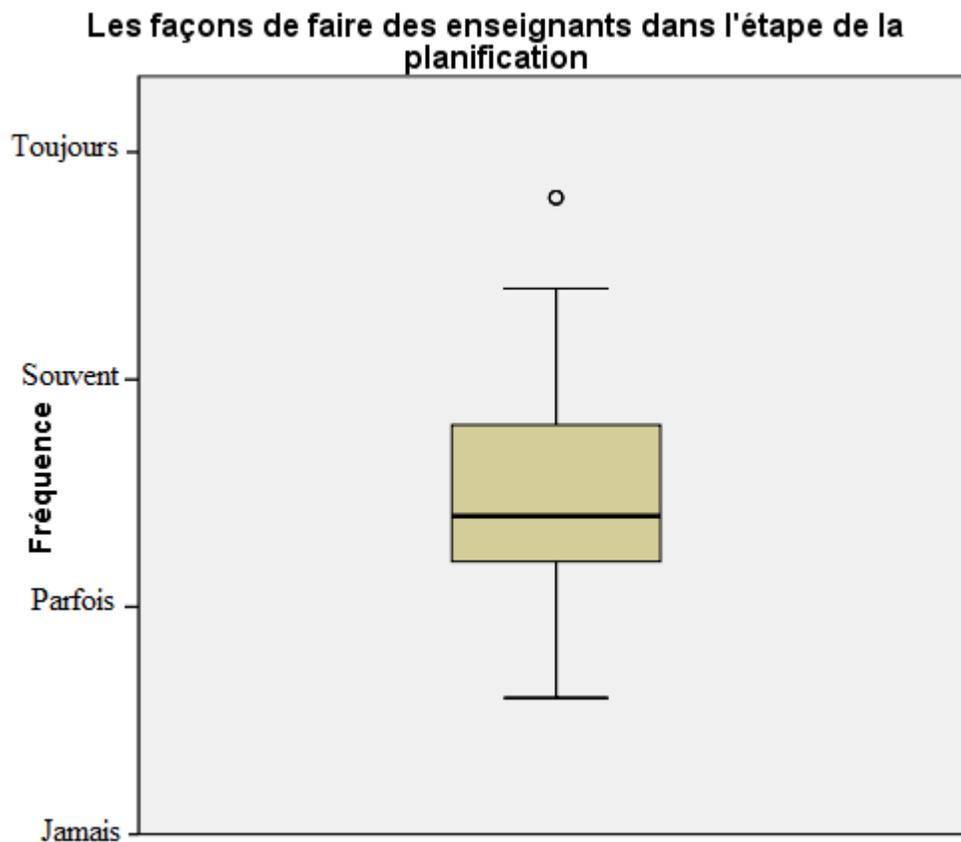


Figure 4. Les façons de faire des enseignants lors de la planification

4.1.2 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification et les variables sociodémographiques

Nous avons fait des tests des Friedman comme annoncé dans la méthodologie pour voir si la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification diffère selon l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience à titre d'enseignant et l'expérience à titre d'enseignant à la 6e année du primaire (Tableau 11).

Tableau 11. Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants selon leurs variables sociodémographique dans la planification

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans**	30-39 ans****	40 ans et plus****	Bac****	2e cycle**	Moins de 10 ans****	Plus de 10 ans****	0-5 ans****	6-10 ans****	Plus de 10 ans****
Je planifie des évaluations qui tiennent compte des difficultés qui pourraient se présenter à certains élèves lors de leur réalisation	3,75	4,15	3,87	3,93	4,09	3,90	4,05	3,74	4,21	4,22
Je planifie des évaluations qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne	3,65	3,73	3,61	3,82	3,35	3,60	3,73	3,81	3,25	3,75
Je planifie des évaluations qui intègrent les technologies de l'information et de la communication	2,70	2,21	1,87	2,17	2,21	2,67	1,81	2,44	1,92	1,94
Je planifie des évaluations où les élèves doivent discuter avec d'autres élèves	2,70	2,38	2,79	2,55	2,65	2,48	2,66	2,63	2,58	2,50
Je planifie des évaluations où les élèves doivent travailler en équipe avec d'autres élèves	2,20	2,52	2,87	2,53	2,71	2,35	2,76	2,37	3,04	2,59

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

4.1.2.1 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon l'âge

Les tests de Friedman sont significatifs pour les trois groupes d'âge (Tableau 12). Ceux qui sont âgés de 20-29 ans favorisent plus fréquemment la planification d'activités d'évaluation différenciées suivie d'évaluation authentiques. Ensuite, ils planifient des activités d'évaluations qui intègrent les TIC et ceux qui favorisent la discussion entre élèves. Par contre, ils planifient moins fréquemment des activités d'évaluation où les élèves doivent travailler en équipe avec les autres. Ceux âgés entre 30-39 ans planifient également des activités d'évaluation différenciées suivies d'évaluation authentiques. Puis, ils planifient des activités d'évaluation où les élèves doivent travailler en équipe et qui favorisent la discussion. Ils planifient moins fréquemment des activités d'évaluation qui intègrent les TIC. Nous observons la même tendance pour ceux âgés de plus de 40 ans (Tableau 11).

Tableau 12. *Les tests de Friedman selon l'âge des répondants dans la planification*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(4) = 11,934, p = 0,018$
30-39 ans	$X^2(4) = 45,022, p = 0,000$
40 ans et plus	$X^2(4) = 31,750, p = 0,000$

4.1.2.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon le niveau de scolarité

Les tests de Friedman sont également significatifs par rapport au niveau de scolarité des répondants (Tableau 13). Ceux qui ont un niveau de scolarité de premier cycle favorisent la planification d'activités d'évaluation différenciées suivie d'évaluation authentiques plus fréquemment. Ensuite, ils favorisent des activités d'évaluation où il y a des discussions entre élèves suivies de travaux d'équipe. Enfin, ils planifient des activités d'évaluation qui intègrent les TIC. Les enseignants ayant un niveau de scolarité de deuxième cycle favorisent également plus fréquemment la planification d'activités d'évaluation différenciées et authentiques. Des activités d'évaluation avec des travaux d'équipe sont planifiées plus fréquemment en comparaison des

activités d'évaluations qui favorisent la discussion suivie d'activités d'évaluation qui intègrent les TIC (Tableau 11).

Tableau 13. *Les tests de Friedman selon le niveau de scolarité des répondants dans la planification*

Niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(4) = 61,102, p = 0,000$
2e cycle	$X^2(4) = 23,019, p = 0,000$

4.1.2.3 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon l'expérience à titre d'enseignants

Les tests de Friedman sont également significatifs en ce qui concerne l'expérience des répondants à titre d'enseignants (Tableau 14). Les enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience planifient d'abord des activités d'évaluation différenciées, suivies des évaluations authentiques puis de celles qui intègrent les TIC. Par contre, ils planifient rarement des activités d'évaluation qui favorisent la discussion ainsi que les travaux d'équipe. Les activités d'évaluation différenciées et authentiques sont celles qui sont les plus populaires auprès de ceux ayant plus de 10 ans d'expérience, suivis des activités d'évaluation qui favorisent les travaux d'équipe et la discussion. Ces derniers planifient rarement les activités d'évaluation qui intègrent les TIC (Tableau 11).

Tableau 14. *Les tests de Friedman selon l'expérience des répondants à titre d'enseignant dans la planification*

Expérience à titre d'enseignant	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(4) = 29,051, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(4) = 61,195, p = 0,000$

4.1.2.4 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année

Les tests de Friedman sont significatifs par rapport à l'expérience des répondants à titre d'enseignant en 6e année (Tableau 15). Ceux qui ont entre 0 à 5 ans d'expérience en 6e année favorisent la planification d'évaluations authentiques et d'activités d'évaluation différenciées. Suivent ensuite les activités qui favorisent la discussion et qui intègrent les TIC et, arrive en dernière place, les activités d'évaluation qui favorisent le travail d'équipe. Ceux qui ont entre 6 à 10 ans d'expérience favorisent surtout la planification d'activités d'évaluation différenciées et authentiques. Ensuite, des activités d'évaluation qui favorisent le travail d'équipe et la discussion sont planifiés suivi de celles qui intègrent les TIC. Une tendance similaire est notée pour ceux ayant plus de 10 ans d'expérience à titre d'enseignants de la 6e année.

Tableau 15. *Les tests de Friedman selon l'expérience des répondants à titre d'enseignant de la 6e année dans la planification*

Expérience à titre d'enseignant de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(4) = 36,426, p= 0,000$
6-10 ans	$X^2(4) = 21,205, p= 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(4) = 31,707, p= 0,000$

4.2 Les façons de faire des enseignants dans l'étape de la collecte de données

Lors des périodes de travail en classe (question 14, items 1-9) , plus de 41 enseignants sur 55 interagissent verbalement « souvent » et « toujours » avec les élèves afin de donner des pistes sur comment faire un travail ou comment utiliser un matériel (mathématiques, n=52; lecture, n=41; écriture, n=52) et s'améliorer (mathématiques, n=52; lecture, n=49; écriture, n=52), de fournir des rétroactions pour ce qu'ils ont bien faits (mathématiques, n=48; lecture, n=44; écriture, n=47) et valoriser l'effort individuel (mathématiques, n=48; lecture, n=45; écriture, n=48) et de prendre un temps d'arrêt pour des réajustements (mathématiques, n=46; lecture, n=42; écriture, n=43), questionnements (mathématiques, n=53; lecture, n=50; écriture, n=52), des explications (mathématiques, n=53; lecture, n=52; écriture, n=52) et des précisions (mathématiques, n=53; lecture, n=49; écriture, n=53) (Annexe 7).

En mathématiques, deux façons de faire sont très valorisées par les enseignants. En effet, donner aux élèves l'occasion de poser des questions (moyenne= 3,56) et donner des précisions ou des explications verbalement à certains élèves (moyenne=3,56) sont de mise. En lecture et en écriture, donner des précisions ou explications verbalement à l'ensemble de la classe (moyenne= 3,53 (lecture), moyenne=3,56 (écriture)) et offrir des occasions aux élèves de poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris (moyenne= 3,45 (lecture), moyenne= 3,51 (écriture)) sont les façons de faire les plus favorisées par les enseignants (Tableau 16). En ce qui concerne la dispersion des données, l'écart-type ne suggère pas une grande variabilité dans les données. Cependant, nous notons que les réponses se situent surtout entre « souvent » et « toujours » et il se pourrait que les items sont peu discriminants.

Tableau 16. *Les façons de faire favorisées lors des périodes de travail*

Énoncé	Moyenne (σ) Mathématique	Moyenne (σ) Lecture	Moyenne (σ) Écriture
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	3,56 (0,57)	3,45 (0,66)	3,51 (0,60)
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	3,56 (0,57)	3,53 (0,60)	3,56 (0,60)
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	3,25 (0,55)	3,02 (0,78)	3,35 (0,65)
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	3,24 (0,51)	3,15 (0,59)	3,22 (0,50)
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves	3,24 (0,67)	3,16 (0,72)	3,25 (0,67)
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	3,24 (0,77)	3,05 (0,87)	3,09 (0,82)
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	3,22 (0,78)	3,15 (0,79)	3,33 (0,76)
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	3,20 (0,53)	3,11 (0,59)	3,24 (0,58)
Je donne un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre	1,80 (0,779)	1,58 (0,786)	1,60 (0,760)

Lors de la réalisation des activités d'apprentissage (question 15; items 4,6 et 8), sur 55 enseignants, 41 lisent « souvent » et « toujours » le contenu proposé dans un manuel pour mieux

préparer les élèves à faire les tâches (mathématiques, n=43; lecture, n=41; écriture, n=42) et au moins 36 enseignants amènent aussi leurs élèves à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision (mathématiques, n=38; lecture, n=36; écriture, n=44). D'un autre côté, la validation de chaque étape de la démarche de l'élève est faite moins fréquemment par les enseignants. En effet, la moitié ($n \geq 27$) des enseignants le font « parfois » (mathématiques, n=27; lecture, n=31; écriture, n=27). Le tableau de fréquences des énoncés se retrouvent à l'annexe 8).

Comme la tendance générale l'indique, lire le contenu proposé dans un manuel pour mieux préparer les élèves à faire les tâches est une façon de faire très valorisée en mathématiques (moyenne=3,15), en lecture (moyenne= 3,07) et en écriture (moyenne= 3,11) (Tableau 17). Même si la validation de chaque étape de la démarche de l'élève est peu fréquente pour les trois disciplines, cette façon de faire est moins valorisée encore en lecture (moyenne=2,11), qu'en mathématiques (moyenne=2,47) et en écriture (moyenne=2,51). Pour ce qui est d'amener les élèves à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision, cette façon de faire est plus valorisée en écriture (moyenne=3,05), puis, en mathématique (moyenne=2,85) et enfin en lecture (moyenne=2,67). En ce qui concerne la dispersion des données, l'écart-type ne suggère pas une grande variabilité dans les données.

Tableau 17. *Les façons de faire valorisées lors de la réalisation des activités d'apprentissage*

Énoncé	Moyenne (σ) Mathématique	Moyenne (σ) Lecture	Moyenne (σ) Écriture
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	3,15 (0,80)	3,07 (0,81)	3,11(0,86)
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	2,85 (0,83)	2,67 (0,88)	3,05 (0,78)
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	2,47 (0,72)	2,11 (0,74)	2,51 (0,69)

Lors des activités d'intégration des apprentissages (question 16, items 1-5), plus de 40 enseignants sur 55 adoptent « parfois » et « souvent » les façons de faire proposées dans les énoncés. Ainsi, ils amènent les élèves à réinvestir leurs apprentissages (mathématiques, n=47; lecture, n=50; écriture, n=43) , à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés

(mathématiques, n=51; lecture, n=48; écriture, n=50), leurs réussites et difficultés (mathématiques, n=45; lecture, n=47; écriture, n=46) et proposent des activités de consolidation (mathématiques, n=45; lecture, n=44; écriture, n=49) et d'enrichissement dans les trois matières (mathématiques, n=41; lecture, n=40; écriture, n=40) (Annexe 9).

En mathématiques, les comportements les plus valorisés sont lorsque les enseignants amènent les élèves à réinvestir leurs apprentissages (moyenne=2,96) et lorsqu'ils proposent des activités de consolidation (moyenne=2,95), tandis que le comportement le moins valorisé est celui de proposer des activités d'enrichissement (moyenne=2,60). Nous observons la même tendance pour la lecture et l'écriture (Tableau 18). Cependant, nous constatons que les comportements mentionnés dans nos énoncés sont plus favorisés en mathématiques qu'en lecture et écriture avec une moyenne plus élevée. En ce qui concerne la dispersion des données, l'écart-type ne suggère pas une grande variabilité dans les données.

Tableau 18. *Comportements favorisés lors des activités d'intégration des apprentissages*

Énoncé	Moyenne Mathématiques (σ)	Moyenne Lecture (σ)	Moyenne Écriture (σ)
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	2,96 (0,58)	2,71 (0,63)	2,98 (0,68)
Je propose des activités de consolidation	2,95 (0,65)	2,49 (0,81)	2,64 (0,68)
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	2,76 (0,74)	2,55 (0,74)	2,60 (0,76)
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	2,71 (0,60)	2,40 (0,71)	2,42 (0,68)
Je propose des activités d'enrichissement	2,60 (0,87)	2,29 (0,86)	2,24 (0,86)

Parmi les 23 modalités d'évaluation proposées dans la question 17, pour constituer la note au bulletin, en général, la situation d'évaluation (mathématiques, n=48; lecture, n=47; écriture, n=48) et la situation d'apprentissage et d'évaluation (mathématiques, n=44; lecture, n=41; écriture, n=42) sont utilisées « souvent » et « toujours » par plus de 40 des 55 enseignants. Puis, les examens avec des questions à développement (mathématiques, n=36; lecture, n=43; écriture, n=26), les examens avec des questions à réponses courtes (mathématiques, n=33; lecture, n=32; écriture, n=20) et le portfolio d'apprentissage (mathématiques, n=30; lecture, n=31; écriture,

n=31) ont la côte parmi les enseignants: ceux-ci sont utilisés par plus de 25 des 55 enseignants». D'autre part, plus de 14 des 55 enseignants utilisent « parfois » des mini tests (mathématiques, n=20; lecture, n=20; écriture, n=18), le projet d'équipe sur plusieurs semaines (mathématiques, n=19; lecture, n=22; écriture, n=23), la coévaluation (mathématiques, n=18; lecture, n=20; écriture, n=24), l'évaluation par les pairs (mathématiques, n=15; lecture, n=20; écriture, n=20), l'auto-évaluation (mathématiques, n=22; lecture, n=20; écriture, n=26) et les échanges verbaux (mathématiques, n=18; lecture, n=23; écriture, n=15). Par ailleurs, plus de 37 des 55 enseignants n'utilisent « jamais » des devoirs faits à la maison (mathématiques, n=41; lecture, n=40; écriture, n=38), le journal de bord quotidien (mathématiques, n=50; lecture, n=48; écriture, n=48), la carte conceptuelle (mathématiques, n=46; lecture, n=43; écriture, n=44), le test informatisé (mathématiques, n=50; lecture, n=49; écriture, n=47) et le texte troué (mathématiques, n=49; lecture, n=49; écriture, n=39) comme modalités d'évaluation (Annexe 10).

Même si une tendance similaire est notée dans les trois disciplines (Tableau 19), telle que l'utilisation des situations d'évaluation et les situations d'apprentissage et d'évaluation, certaines modalités d'évaluation sont plus favorisées que d'autres. Par exemple, des examens avec des questions à développement, des questions à réponses courtes et des questions à choix multiples sont plus utilisés en mathématiques et en lecture en comparaison avec l'écriture. En mathématiques, le projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines est plus fréquemment utilisé qu'en lecture et écriture. Les mini tests et les projets d'équipe d'envergure étalés sur plusieurs mois sont plus fréquemment utilisés en écriture qu'en mathématiques et en lecture. La présentation orale, les échanges verbaux et les entrevues sont utilisés plus couramment en lecture qu'en mathématiques et en écriture, tandis que le travail de recherche est plus utilisé en lecture et en écriture qu'en mathématiques. En ce qui concerne la dispersion des données, l'écart -type suggère une grande variabilité dans les données pour certaines modalités d'évaluation telles que l'utilisation du portfolio et le projet d'équipe étalé sur plusieurs mois dans les trois matières ainsi que les examens avec des questions à développement et des mini-leçons pour l'écriture.

Tableau 19. Modalités d'évaluation utilisées pour constituer la note au bulletin

Énoncé	Moyenne Mathématiques (σ)	Moyenne Lecture (σ)	Moyenne Écriture (σ)
Situation d'évaluation (SE)	3,13 (0,67)	3,09 (0,78)	3,15 (0,68)
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	3,07 (0,84)	3,02 (0,83)	3,04 (0,86)
Examens avec des questions à développement	2,73 (0,89)	2,98 (0,76)	2,35 (1,11)
Examens avec des questions à réponses courtes	2,62 (0,81)	2,64 (0,81)	2,04 (0,96)
Portfolio ou dossier d'apprentissage	2,56 (1,21)	2,55 (1,21)	2,58 (1,21)
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines	2,0 (0,94)	2,24 (0,94)	2,38 (0,91)
Mini test (leçons)	1,91 (0,93)	1,75 (0,87)	2,02 (1,01)
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs mois	1,78 (1,05)	1,84 (1,07)	2,05 (1,10)
Échanges verbaux	1,78 (0,90)	1,96 (0,90)	1,65 (0,89)
Présentation orale	1,58 (0,98)	2,13 (0,98)	1,93 (0,90)
Co-évaluation (élèves-enseignant)	1,55 (0,77)	1,58 (0,77)	1,69 (0,77)
Auto-évaluation	1,55 (0,72)	1,58 (0,76)	1,65 (0,73)
Travail de recherche	1,53 (0,84)	2,0 (0,88)	2,27 (0,76)
Examens avec des questions à choix multiple	1,53 (0,60)	1,58 (0,57)	1,18 (0,43)
Entrevue individuelle	1,45 (0,66)	1,62 (0,83)	1,40 (0,68)
Évaluation par les pairs	1,40 (0,66)	1,49 (0,66)	1,56 (0,71)
Devoir fait à la maison	1,33 (0,64)	1,35 (0,65)	1,38 (0,68)
Examens avec des vrais ou faux	1,31 (0,57)	1,40 (0,60)	1,13 (0,39)
Dictées	1,22 (0,57)	1,16 (0,54)	2,11 (0,92)
Cartes conceptuelles	1,20 (0,49)	1,27 (0,56)	1,27 (0,62)
Journal de bord quotidien	1,15 (0,52)	1,22 (0,63)	1,25 (0,73)
Texte troué	1,13 (0,39)	1,13 (0,39)	1,40 (0,71)
Test informatisé	1,11 (0,37)	1,11 (0,32)	1,18 (0,48)

Lorsqu'ils évaluent leurs élèves (question 18, items 1-5), les enseignants adoptent « souvent » et « toujours » les façons de faire suivantes: au moins 39 des 55 enseignants informent à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation (mathématiques, n=49; lecture, n=49; écriture, n=52), indiquent les critères d'évaluation (mathématiques, n=46; lecture, n=47; écriture, n=52), expliquent à quoi serviront les apprentissages évalués (mathématiques, n=42; lecture, n=39; écriture, n=43) et élaborent les tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours (mathématiques, n=54; lecture, n=51; écriture, n=54). Le tableau de fréquence des énoncés sont rapportés à l'annexe 11). Les trois façons de faire qui sont les plus favorisées par les enseignants (moyenne supérieure à 3,0) (Tableau 20) en mathématiques, en lecture et en écriture sont:

- élaborer des tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours
- informer les élèves en avance les travaux qui serviront à l'évaluation
- informer les élèves en avance des critères d'évaluation

En revanche, il semblerait que les enseignants révisent plus la matière avec les élèves en mathématiques (moyenne= 2,95) qu'en lecture (moyenne=2,07) et en écriture (moyenne=2,38) (Tableau 20). En ce qui concerne la dispersion des données, l'écart-type ne suggère pas une grande variabilité dans les données.

Tableau 20. *Les façons de faire favorisées lors des évaluations*

Énoncé	Moyenne Mathématique (σ)	Moyenne Lecture (σ)	Moyenne Écriture (σ)
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	3,73 (0,49)	3,51 (0,64)	3,67 (0,51)
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	3,49 (0,84)	3,47 (0,79)	3,56 (0,66)
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	3,35 (0,84)	3,35 (0,78)	3,64 (0,59)
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	2,95 (0,93)	2,07 (0,98)	2,38 (0,95)
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	2,91(0,87)	2,80 (0,93)	2,95 (0,87)

4.2.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans l'étape de la collecte de données

Les données disponibles pour l'étape de la collecte nous permettent d'analyser deux de nos quatre dimensions: le rôle de l'enseignant et le type d'instrument. Pour ce qui est du rôle de l'enseignant dans l'étape de la collecte de données, nous situons tous nos énoncés (Question 14, items 1-9; Question 15, items 4, 6, 8; Question 16, items 1-5 et Question 18, items 1-5) dans une perspective nouvelle des façons de faire. Ainsi, plus la fréquence est élevée, plus nous situons les façons de faire des enseignants dans une perspective nouvelle. Pour rappel, comme nous l'avons annoncé dans la méthodologie, nous avons aggloméré toutes les variables par matière pour ensuite faire la moyenne et c'est cette information qui est présentée dans les boîtes à moustaches. La *Figure 5* nous suggère que les façons de faire des enseignants se situent plutôt dans une perspective nouvelle dans les trois matières. Cependant, en mathématique, les façons de faire des enseignants

tendent plus vers des nouvelles perspectives suivi de l'écriture puis de la lecture: en effet, en mathématique, l'asymétrie tend vers le haut de façon prononcée, en écriture, il y a une légère asymétrie vers le haut tandis que pour la lecture l'asymétrie tend vers le bas.

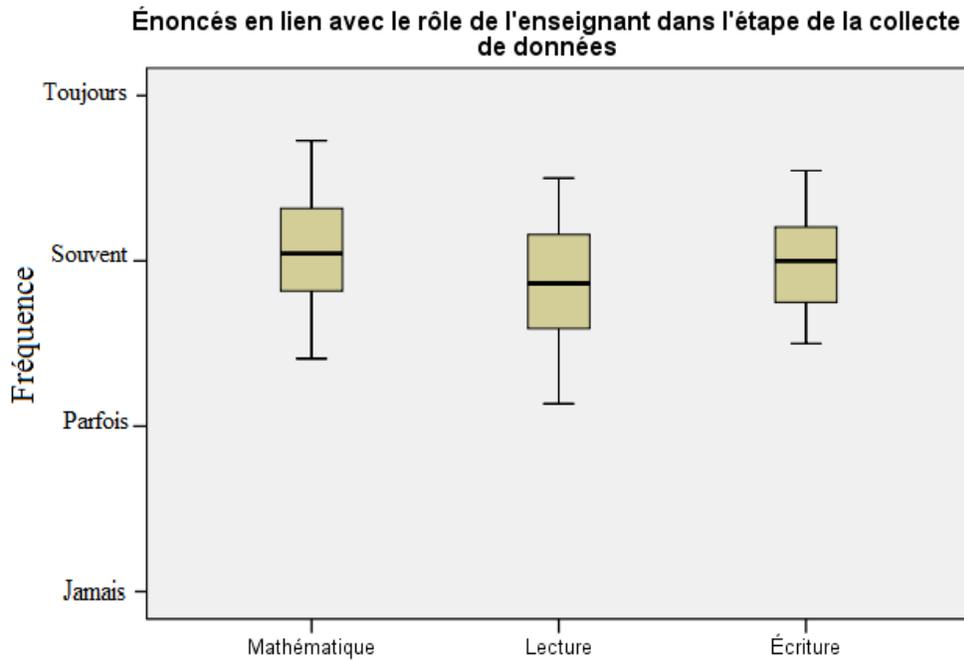


Figure 5. Le rôle de l'enseignant dans l'étape de la collecte de données

Les modalités d'évaluation proposées dans le questionnaire (Question 17) se situent dans une perspective à la fois nouvelle et traditionnelle. Afin de pouvoir situer les types d'instruments favorisés par les enseignants, nous les avons classifiés selon ces deux perspectives. Ainsi, nous avons identifié sept instruments, c'est-à-dire, « devoir fait à la maison », « mini test », « dictées », « texte troué », « examens avec des vrais ou faux », « examens avec des questions à réponses courtes » et « examens à choix multiple » comme étant des types d'instruments utilisés dans une perspective traditionnelle tandis que les autres instruments utilisés le sont dans une perspective nouvelle. Nous justifions nos choix dans le Tableau 21 qui suit. Ensuite, nous avons aggloméré les variables par matière pour calculer la moyenne comme dans les sections précédentes.

Tableau 21. *Justification du choix des instruments se situant dans les perspectives traditionnelles*

Type d'instrument	Justification
devoir fait à la maison	Même si dans les nouvelles perspectives, les parents doivent être inclus dans le processus d'apprentissage, nous ne pouvons pas être sur que pour l'évaluation, c'est bien l'élève qui a fait le devoir et non pas les parents
mini test, dictées, texte troué, examens avec des vrais ou faux, examens avec des questions à réponses courtes, examens à choix multiple	Inclus souvent des tâches de bas niveau taxonomiques, or dans les nouvelles perspectives les tâches de haut niveau taxonomique doivent être valorisées lors de l'évaluation des compétences

Les types d'instruments favorisés par les enseignants se situent à la fois dans une perspective nouvelle et traditionnelle dans les trois disciplines. L'utilisation des nouveaux instruments se fait par plus de 50 % des répondants. Nous avons ajouté une ligne de référence définie sur la médiane pour faciliter les observations dans la *Figure 6*. L'asymétrie tend également vers le haut avec la présence des valeurs aberrantes. La boîte à moustache indique également que les nouveaux instruments sont utilisés plus fréquemment en lecture, suivi de la mathématique et de l'écriture et ce dans un contexte où les réponses restent plus proche du « parfois ». Les instruments traditionnels d'évaluation sont également utilisés par les enseignants. Cependant, ils sont utilisés moins fréquemment que les nouveaux instruments surtout en mathématique et en lecture.

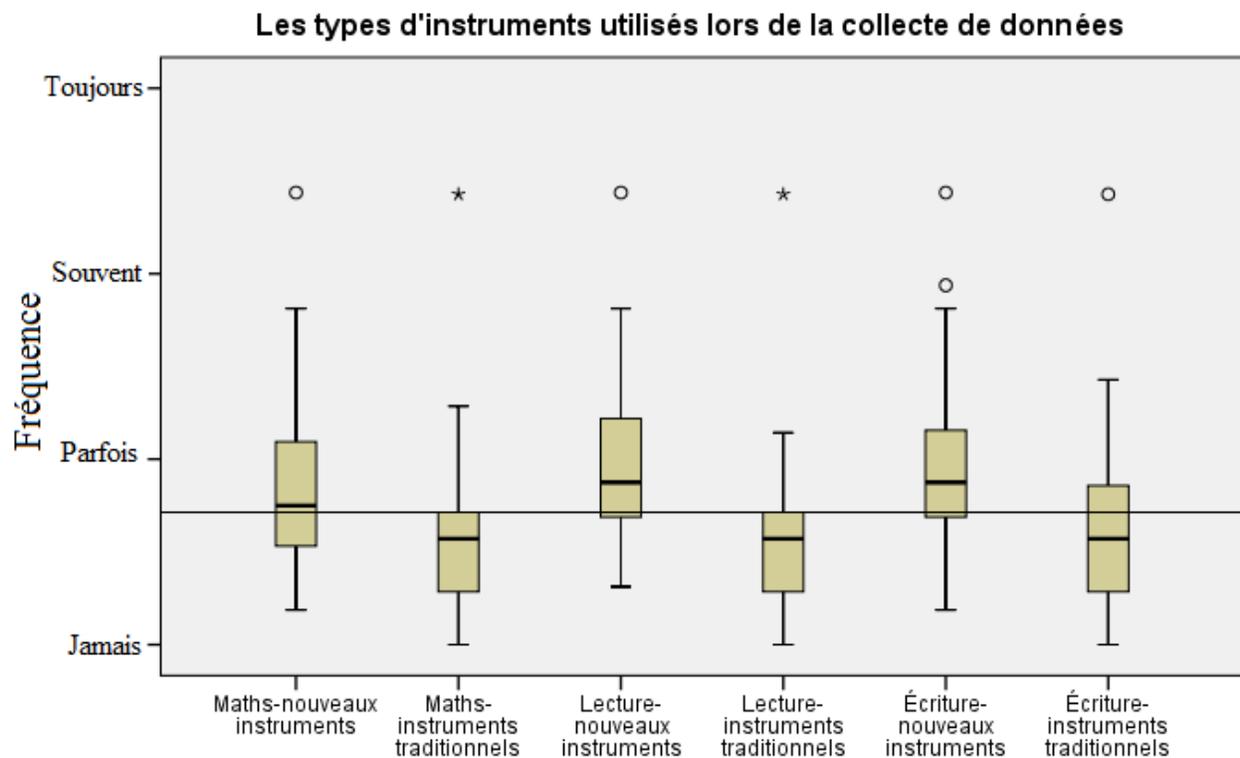


Figure 6. Types d'instruments utilisés lors de la collecte de données

4.2.2 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la collecte de données et les variables sociodémographiques

Nous avons fait des tests de Friedman comme annoncé dans la méthodologie pour voir si la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors des périodes de travail (Tableau 22), lors de la réalisation des activités d'apprentissage (Tableau 23), lors des activités d'intégration des apprentissages (Tableau 24) et lors de l'évaluation des apprentissages des élèves (Tableau 25 et 26) différaient selon l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience à titre d'enseignant et l'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année.

Tableau 22. Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors des périodes de travail dans la collecte de données selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans****	30-39 ans****	40 ans et plus****	Bac* ***	2e cycle* ***	Moins de 10 ans****	Plus de 10 ans****	0-5 ans****	6-10 ans* ***	Plus de 10 ans****
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	6,95	6,46	6,13	6,42	6,47	6,42	6,45	6,02	6,50	7,09
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	6,80	6,17	5,97	6,20	6,26	6,52	5,98	6,54	5,92	5,91
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	5,40	4,62	5,53	5,30	4,56	4,67	5,39	5,11	4,71	5,28
Je donne des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves	5,25	5,60	4,97	5,42	5,09	5,71	5,02	5,59	5,04	5,06
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	5,05	4,94	5,84	5,38	5,03	4,77	5,66	5,09	5,92	5,09
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	4,90	5,17	4,61	4,83	5,15	5,06	4,82	4,98	4,21	5,38
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	4,75	5,35	5,13	5,14	5,21	5,42	4,97	5,24	5,17	5,03
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	4,70	5,44	5,50	5,07	5,91	5,13	5,48	5,28	6,21	4,75
Je donne un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre	1,20	1,25	1,32	1,24	1,32	1,31	1,23	1,15	1,33	1,41

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

Tableau 23. Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de la réalisation des activités d'apprentissage dans la collecte de données selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans **	30-39 ans *** *	40 ans et plus	Bac **	2e cycle	Moins de 10 ans ****	Plus de 10 ans *	0-5 ans ****	6-10 ans	Plus de 10 ans
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	2,55	2,46	2,13	2,38	2,32	2,52	2,24	2,48	2,33	2,19
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	2,15	2,13	2,16	2,18	2,06	2,25	2,06	2,15	2,00	2,25
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	1,30	1,40	1,71	1,43	1,62	1,23	1,69	1,37	1,67	1,56

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

Tableau 24. Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors des activités d'intégration des apprentissages dans la collecte de données selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans	30-39 ans ^{**}	40 ans et plus ^{**}	Bac ^{***} *	2e cycle	Moins de 10 ans ^{**}	Plus de 10 ans ^{***}	0-5 ans ^{**}	6-10 ans [*]	Plus de 10 ans [*]
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	3,95	3,83	3,66	3,83	3,71	3,98	3,65	3,96	3,50	3,72
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	3,10	2,65	3,24	3,03	2,74	2,85	3,00	3,06	3,17	2,56
Je propose des activités d'enrichissement	2,85	2,35	2,03	2,32	2,35	2,52	2,18	2,41	2,13	2,34
Je propose des activités de consolidation	2,70	3,42	3,21	3,24	3,18	3,10	3,31	2,87	3,67	3,47
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	2,40	2,75	2,87	2,59	3,03	2,54	2,87	2,70	2,54	2,91

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

Tableau 25. Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de l'utilisation de différentes modalités d'évaluation dans la collecte de données selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans****	30-39 ans***	40 ans et plus****	Bac*** *	2e cycle* ***	Moins de 10 ans****	Plus de 10 ans****	0-5 ans****	6-10 ans****	Plus de 10 ans****
Situation d'évaluation	22,05	20,85	18,76	19,92	21,29	21,02	19,82	19,91	20,58	20,91
SAÉ	19,50	20,33	19,71	19,86	20,21	20,08	19,87	19,91	19,63	20,31
Examens : questions à développement	19,90	19,19	16,92	18,71	18,15	19,35	17,90	18,26	19,63	18,19
Examens : questions à réponses courtes	18,15	17,58	15,95	16,76	17,91	18,19	16,29	17,09	16,79	17,41
Portfolio ou dossier d'apprentissage	13,00	18,37	13,34	16,14	14,56	16,23	15,21	16,76	11,75	16,72
Projet d'équipe sur plusieurs semaines	15,15	14,88	16,74	15,34	16,09	15,25	15,82	15,74	17,25	14,03
Mini test (leçons)	15,95	13,29	11,71	13,28	13,12	14,42	12,31	12,94	13,92	13,19
Projet d'équipe sur plusieurs mois	15,15	11,46	10,66	11,50	12,65	13,31	10,73	14,06	11,50	8,41
Échanges verbaux	10,95	11,96	14,13	12,05	13,59	11,85	13,05	12,78	11,58	12,81
Présentation orale	11,60	12,85	13,21	13,12	11,91	13,81	11,92	13,65	12,29	11,56
Co-évaluation	8,45	9,88	12,76	10,80	10,21	9,15	11,76	10,98	9,29	11,00
Auto-évaluation	10,15	9,98	11,79	9,99	12,09	9,79	11,29	10,52	10,08	11,25
Travail de recherche	13,95	13,96	13,92	13,55	14,82	13,65	14,18	13,91	14,63	13,50
Examens: questions à choix multiple	11,10	9,44	9,29	10,45	8,00	10,44	9,11	9,69	9,58	9,78
Entrevue individuelle	6,15	10,00	10,50	10,24	7,76	7,81	10,76	8,24	10,71	10,63
Évaluation par les pairs	8,45	8,75	11,08	9,12	10,35	7,94	10,71	8,83	11,29	9,28
Devoir fait à la maison	9,45	8,83	7,63	8,07	9,56	8,79	8,32	8,43	8,92	8,41
Examens avec des vrais ou faux	8,10	8,35	7,74	8,17	7,91	7,96	8,19	7,52	8,33	8,88
Dictées	12,15	10,56	9,68	11,14	9,21	11,65	9,69	11,13	10,42	9,66
Cartes conceptuelles	7,40	6,54	8,16	6,96	7,91	7,10	7,37	7,44	6,33	7,63
Journal de bord quotidien	4,55	5,98	8,66	6,89	6,09	5,19	7,77	5,67	6,88	8,13
Texte troué	8,50	6,85	7,00	7,30	6,97	7,15	7,24	7,09	6,96	7,56
Test informatisé	6,20	6,13	6,66	6,63	5,65	5,88	6,68	5,46	7,67	6,78

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

Tableau 26. Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de l'évaluation dans la collecte de données selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans ^{***}	30-39 ans ^{**}	40 ans et plus ^{****}	Bac ^{***}	2e cycle ^{****}	Moins de 10 ans ^{****}	Plus de 10 ans ^{****}	0-5 ans ^{****}	6-10 ans ^{**}	Plus de 10 ans ^{****}
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	3,95	3,56	3,61	3,71	3,50	3,81	3,52	3,76	3,25	3,75
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	3,85	3,81	3,68	3,71	3,91	3,79	3,76	3,93	3,42	3,78
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	3,35	3,50	3,45	3,42	3,53	3,46	3,45	3,20	3,96	3,50
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	1,95	1,73	1,58	1,75	1,65	1,75	1,69	1,65	1,92	1,69
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	1,90	2,40	2,68	2,41	2,41	2,19	2,58	2,46	2,46	2,28

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

4.2.2.1 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la réalisation des activités d'apprentissage dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques

Les tests de Friedman sont significatifs pour les trois groupes d'âge (Tableau 27). Les rangs moyens (Tableau 22) suggèrent que ceux âgés entre 20 et 29 ans donnent fréquemment des explications à l'ensemble de la classe, suivi d'occasions à ceux qui n'ont pas compris pour poser des questions. Ensuite, ils donnent assez souvent des pistes sur les façons dont un travail peut être fait et le matériel utilisé, des rétroactions qui valorisent l'effort, des pistes pour s'améliorer, un temps de réajustement pour ceux qui ont de la difficulté à travailler, des précisions à certains élèves et des rétroactions sur ce qu'ils ont bien fait. Par contre, ils donnent rarement un travail supplémentaire à faire à la maison. Ceux âgés entre 30-39 ans donnent également des explications à l'ensemble de la classe suivi d'occasions pour poser des questions le plus fréquemment. Ils donnent assez souvent des rétroactions verbales qui valorisent l'effort et informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait, des explications à certains élèves et prennent un temps de réajustement pour ceux qui ont de la difficulté à travailler. Puis, ils suggèrent parfois des pistes pour que l'élève puisse s'améliorer et sur les façons dont un travail peut être fait et le matériel utilisé. Eux aussi ne donnent pas de travaux supplémentaires à faire à la maison. Ceux âgés de 40 ans et plus donnent davantage des explications à l'ensemble de la classe ainsi que des occasions pour poser des questions. Ils suggèrent des pistes d'amélioration et sur les façons dont un travail peut être fait et le matériel utilisé. Ils donnent des rétroactions sur ce qui a été bien fait par les élèves suivis d'explications à certains élèves. D'autre part, des rétroactions qui valorisent l'effort sont données et un temps de réajustement pour ceux qui ont de la difficulté à travailler est aussi pris. Cette catégorie d'enseignants aussi donne rarement des travaux supplémentaires à faire à la maison.

Tableau 27. Les tests de Friedman lors des périodes de travail selon l'âge des répondants dans la collecte de données

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(8) = 35,852, p = 0,000$
30-39 ans	$X^2(8) = 86,018, p = 0,000$
40 ans et plus	$X^2(8) = 56,712, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire diffèrent statistiquement selon le niveau de scolarité des enseignants lors des périodes de travail (Tableau 28). Les rangs moyens de fréquence (Tableau 22) suggèrent que ceux ayant un baccalauréat donnent des précisions à l'ensemble de la classe, des occasions aux élèves pour poser des questions, des rétroactions qui valorisent l'effort, des pistes pour s'améliorer et sur les façons dont le travail peut être fait ainsi que le matériel utilisé. Ensuite, ils leur arrive de donner des explications à certains élèves, de les informer sur ce qu'ils ont bien fait suivi d'un temps de réajustement pour ceux qui ont de la difficulté. Quant aux travaux supplémentaires à faire à la maison, ils ne sont pas très populaires. Ceux ayant un diplôme de 2e cycle donnent souvent des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe, offrent des occasions où les élèves peuvent leur poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et fournissent des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait très fréquemment. Ils donnent aussi des précisions ou des explications verbalement à certains élèves, prennent un temps d'arrêt et apportent l'aide nécessaire à un élève en difficulté, donnent des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves, suggèrent des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer et donnent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé. Par ailleurs, le travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre est peu recommandé.

Tableau 28. *Les tests de Friedman selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données*

Niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(8) = 124,160, p = 0,000$
2e cycle	$X^2(8) = 50,551, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors des périodes de travail dans l'étape de la collecte de données diffèrent statistiquement selon l'expérience à titre d'enseignant (cf. Tableau 29). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 22) indiquent que ceux ayant moins de 10 ans d'expérience à titre d'enseignants offrent souvent des occasions où les élèves peuvent leur poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris des explications verbales à l'ensemble de la classe. Ils donnent parfois des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves, des précisions ou des explications verbales à certains élèves, des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait et d'un temps de réajustement pour ceux qui ont de la difficulté à travailler. Ils suggèrent quelquefois des pistes pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer et sur les façons dont le travail peut être fait ainsi que sur le matériel à utiliser. Par contre, ils donnent peu de travail supplémentaire à faire à la maison. Quant aux enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience, ils donnent souvent des explications à l'ensemble de la classe, offrent des occasions aux élèves en difficulté à poser des questions et suggèrent des pistes pour que les élèves s'améliorent plus fréquemment. Ils informent quelquefois les élèves sur ce qu'ils ont bien fait et proposent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé; ils donnent des rétroactions qui valorisent l'effort, ou des explications à certains élèves ainsi qu'un temps de réajustements pour ceux en difficulté. Enfin, ils exigent rarement un travail supplémentaire à faire à la maison.

Tableau 29. Les tests de Friedman selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants lors des périodes de travail dans l'étape de la collecte de données

L'expérience à titre d'enseignant des répondants	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(8) = 77,423, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(8) = 99,409, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire lors des périodes de travail diffèrent selon l'expérience en 6e année (cf. Tableau 30). Les rangs moyens des fréquences, illustrées au Tableau 22, indiquent que ceux ayant moins de 5 ans d'expérience donnent plusieurs occasions aux élèves en difficulté de leur poser des questions et de nombreuses explications à l'ensemble de la classe, ainsi que des rétroactions qui valorisent l'effort, des rétroactions qui informent sur ce qui a été bien fait et des explications à certains élèves. Ces enseignants donnent des pistes sur les façons dont un travail peut être fait et le matériel utilisé et proposent parfois des pistes d'amélioration et de temps pour pouvoir se réajuster. Les travaux supplémentaires à faire à la maison sont peu recommandés. Ceux ayant entre 6 à 10 ans d'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année donnent, à plusieurs reprises, des pistes à l'ensemble de la classe et des rétroactions qui informent sur ce qui a été bien fait. Ensuite ils offrent des occasions à ceux en difficulté de poser des questions tout en suggérant des pistes d'amélioration. Ils leur arrivent aussi de donner des rétroactions à certains élèves, des rétroactions qui valorisent l'effort, des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé ainsi qu'un temps de réajustement pour ceux en difficulté. Ceux ayant plus de 10 ans d'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année donnent des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe fréquemment. Ils offrent aussi des occasions aux élèves de leur poser des questions ainsi qu'un temps de réajustement à ceux en difficulté. Ils suggèrent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel à utiliser, des pistes d'amélioration, des rétroactions qui valorisent l'effort, des précisions à certains élèves et des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait. Les travaux supplémentaires à faire à la maison sont peu fréquents.

Tableau 30. *Les tests de Friedman lors des périodes de travail selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(8) = 88,551, p = 0,000$
6-10 ans	$X^2(8) = 41,763, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(8) = 50,389, p = 0,000$

4.2.2.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la réalisation des activités d'apprentissage dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la réalisation des activités d'apprentissage diffèrent statistiquement pour ceux âgés entre 20 à 29 ans et ceux âgés entre 30 à 39 ans (Tableau 31). En effet, le Tableau 23, qui contient les rangs moyens des fréquences des façons de faire des enseignants suggère que ceux âgés entre 20 à 29 ans lisent plus fréquemment avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées et amènent l'élève à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision. Par contre, ils valident chaque étape de la démarche de l'élève moins fréquemment. La même tendance est notée pour ceux âgés entre 30 à 39 ans. Pour ce qui est de ceux âgés de 40 ans et plus, leurs façons de faire ne diffèrent pas selon leur groupe d'âge.

Tableau 31. *Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon l'âge des répondants dans la collecte de données*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(2) = 9,314, p = 0,009$
30-39 ans	$X^2(2) = 17,239, p = 0,000$
40 ans et plus	$X^2(2) = 3,193, p = 0,203$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la réalisation des activités d'apprentissage diffèrent uniquement lors des tests de Friedman et sont uniquement

significatifs pour ceux ayant un baccalauréat (Tableau 32). En effet, les rangs moyens de fréquence (Tableau 23) suggèrent que ces enseignants lisent avec les élèves le contenu proposé dans un manuel plus fréquemment pour ensuite les amener à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision et enfin valider chaque étape de leur démarche afin de les ajuster au besoin moins fréquemment. Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants ne diffèrent pas lorsqu'ils ont un niveau d'étude de 2e cycle.

Tableau 32. *Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données*

Le niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(2) = 23,274, p = 0,009$
2e cycle	$X^2(2) = 4,900, p = 0,086$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire lors de la réalisation des activités d'apprentissage diffèrent selon l'expérience des répondants à titre d'enseignants (Tableau 33). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 23) indiquent que ceux ayant moins de 10 ans d'expérience lisent avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées et amènent les élèves à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision plus fréquemment que valider chaque étape de la démarche de leurs élèves afin de les ajuster au besoin. La même tendance est notée pour ceux ayant plus de 10 ans d'expérience.

Tableau 33. *Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants des répondants	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(2) = 25,452, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(2) = 6,020, p = 0,049$

Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience en 6e année adoptent certaines façons de faire plus fréquemment que d'autres (voir Tableau 34). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 23) indiquent qu'ils lisent plus fréquemment avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées et qu'ils les amènent à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision et

enfin valident chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin moins fréquemment. Pour ceux qui ont plus de cinq ans d'expérience en 6e année, leurs façons de faire ne diffèrent pas selon cette caractéristique.

Tableau 34. *Les tests de Friedman lors de la réalisation des activités d'apprentissage selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(2) = 21,067, p = 0,000$
6-10 ans	$X^2(2) = 3,368, p = 0,186$
Plus de 10 ans	$X^2(2) = 5,286, p = 0,071$

4.2.2.3 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire lors des activités d'intégration des apprentissages dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques

Les tests de Friedman sont également statistiquement significatifs en ce qui concerne les façons de faire des enseignants âgés entre 30 à 39 ans et ceux âgés de 40 ans et plus lors des activités d'intégration des apprentissages des élèves (Tableau 35). En effet, les rangs moyens des fréquences (Tableau 24) suggèrent que ceux âgés entre 30 à 39 ans amènent leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte plus fréquemment et proposent des activités de consolidation, un questionnement sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés et sur les réussites et difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution. Par contre, les activités d'enrichissement sont moins fréquentes. Ceux âgés de 40 ans et plus amènent leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte le plus fréquemment et à s'interroger sur les réussites et difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solutions. Ils proposent des activités de consolidation et amènent les élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés. Eux aussi proposent des activités d'enrichissement moins fréquemment. En ce qui concerne ceux âgés de 20 à 29 ans, leurs façons de faire ne diffèrent pas selon cette caractéristique.

Tableau 35. *Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'âge des répondants dans la collecte de données*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(4) = 6,798, p = 0,147$
30-39 ans	$X^2(4) = 18,183, p = 0,001$
40 ans et plus	$X^2(4) = 14,098, p = 0,007$

Lors des activités d'intégration des apprentissages, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire diffèrent selon ceux ayant un baccalauréat: le test de Friedman est significatif pour ces derniers seulement (Tableau 36). Les rangs moyens de fréquence (Tableau 24) indiquent que ce groupe d'enseignants amènent leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte, proposent des activités de consolidation, interrogent les élèves sur leurs réussites et difficultés rencontrées et l'efficacité des stratégies et les concepts utilisés mais proposent peu d'activités d'enrichissement. Pour ceux ayant un niveau de scolarité de 2e cycle, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire ne diffèrent pas selon cette caractéristique.

Tableau 36. *Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données*

Le niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(4) = 25,851, p = 0,000$
2e cycle	$X^2(4) = 8,068, p = 0,089$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire lors des activités d'intégration des apprentissages diffèrent selon l'expérience à titre d'enseignants (Tableau 37). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 24) indiquent que ceux ayant moins de 10 ans d'expérience à titre d'enseignants amènent leurs élèves à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte, à s'interroger sur les réussites et difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution et s'interroger sur l'efficacité des concepts et stratégies utilisés. Ils proposent des activités de

consolidation, plus fréquemment que celles d'enrichissement. La même tendance est notée chez ceux ayant plus de 10 ans d'expérience.

Tableau 37. *Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants des répondants	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(4) = 16,439, p = 0,002$
Plus de 10 ans	$X^2(4) = 18,249, p = 0,001$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des répondants diffèrent également lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année (Tableau 38). Ceux ayant moins de 5 ans d'expérience amènent les élèves à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte, à s'interroger sur les réussites et difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution. Ils proposent quelquefois des activités de consolidation et un questionnement sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés mais, moins fréquemment, des activités d'enrichissement. Ceux ayant entre 6 à 10 ans d'expérience proposent des activités de consolidation, amènent les élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte. Ils guident ensuite leurs élèves à s'interroger sur leurs réussites et difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution et sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés. Eux aussi proposent moins fréquemment les activités d'enrichissement. Enfin, ceux ayant plus de 10 ans d'expérience amènent leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte et proposent des activités de consolidation plus fréquemment. Ils amènent aussi leurs élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés, leurs réussites et difficultés rencontrées et les guident afin de trouver des pistes de solution. Ils proposent également des activités d'enrichissement moins fréquemment (Tableau 24).

Tableau 38. *Les tests de Friedman lors des activités d'intégration des apprentissages selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(4) = 18,457, p = 0,01$
6-10 ans	$X^2(4) = 10,349, p = 0,035$
Plus de 10 ans	$X^2(4) = 9,964, p = 0,041$

4.2.2.4 Différences dans la fréquence des énoncés reliés à l'utilisation des modalités d'évaluation dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques

Les enseignants dans les trois groupes d'âge favorisent l'utilisation fréquente de certaines modalités d'évaluation plus que d'autres. En effet, les tests de Friedman sont tous statistiquement significatifs (Tableau 39). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 25) suggèrent que les situations d'évaluation, les situations d'apprentissage et d'évaluation et les examens avec des questions à développement sont les modalités qui sont les plus fréquemment utilisées par les enseignants dans les trois tranches d'âge. Ceux âgés entre 20 à 29 ans utilisent parfois des examens à réponses courtes, mini test, des projets d'équipe et le portfolio. Ils utilisent rarement la co-évaluation, l'évaluation par les pairs, les examens avec des vrais ou faux, les cartes conceptuelles, des tests informatisés, des entrevues individuelles et le journal de bord. Ceux âgés entre 30 à 39 ans utilisent le portfolio, les examens à réponses courtes et le projet d'équipe sur plusieurs semaines. Cependant, ils font appel rarement aux devoirs faits à la maison, à l'évaluation par les pairs, aux examens avec des vrais ou faux, aux textes troués, aux cartes conceptuelles, aux tests informatisés et au journal de bord. Enfin, ceux âgés de 40 ans et plus, proposent des projets d'équipe sur plusieurs semaines, des examens avec des questions à réponses courtes, un portfolio et des mini tests. Ils utilisent moins fréquemment le journal de bord, les cartes conceptuelles, les examens avec des vrais ou faux, les devoirs faits à la maison, les textes troués et les tests informatisés.

Tableau 39. *Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon l'âge des répondants dans la collecte de données*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(8) = 35,852, p= 0,000$
30-39 ans	$X^2(8) = 86,018, p= 0,000$
40 ans et plus	$X^2(8) = 56,712, p= 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés à l'utilisation des modalités d'évaluation diffèrent selon le niveau de scolarité des enseignants (Tableau 40). Les situations d'évaluation, les situations d'apprentissage et d'évaluation, les examens avec des questions à développement et ceux avec des questions à réponses courtes sont les plus fréquemment utilisés par les enseignants quel que soit leur niveau de scolarité. Pour ceux ayant un niveau de scolarité de 1e cycle, ils considèrent parfois le portfolio, le projet d'équipe sur plusieurs semaines, le mini test et le travail de recherche. Ils proposent rarement des examens avec des vrais ou faux, des devoirs faits à la maison, des textes troués, des cartes conceptuelles, un journal de bord ou un test informatisé. De même, ceux ayant un niveau de scolarité de 2e cycle, utilisent rarement les examens avec des questions à choix multiple, les examens avec des vrais ou faux et les cartes conceptuelles, l'entrevue individuelle, le texte troué, le journal de bord et le test informatisé (Tableau 25).

Tableau 40. *Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données*

Le niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(22) = 355,508, p= 0,000$
2e cycle	$X^2(22) = 182,034, p= 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés à l'utilisation des modalités d'évaluation diffèrent selon l'expérience à titre d'enseignant (Tableau 41). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 25) indiquent que dans le cas présent, les situations d'évaluation, les situations d'apprentissage, les examens avec des questions à développement et à réponses courtes sont utilisés plus

fréquemment par les enseignants peu importe le nombre d'années d'expérience. Ceux ayant moins de 10 ans d'expérience, utilisent aussi le portfolio, le projet d'équipe sur plusieurs semaines, le mini test, la présentation et le projet d'équipe sur plusieurs mois. Par contre, ils utilisent moins fréquemment les examens avec des vrais ou faux, l'évaluation par les pairs, l'entrevue individuelle, le texte troué, les cartes conceptuelles, le test informatisé et le journal de bord. En ce qui concerne ceux ayant plus de 10 ans d'expérience, ils utilisent aussi le projet d'équipe sur plusieurs semaines, le portfolio et le projet d'équipe sur plusieurs mois. Ils utilisent moins fréquemment le devoir fait à la maison, les examens avec des vrais ou faux, le journal de bord, les cartes conceptuelles, le texte troué et le test informatisé.

Tableau 41. *Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants des répondants	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(22) = 283,620, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(22) = 263,073, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés à l'utilisation des modalités d'évaluation diffèrent selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année des répondants (Tableau 42). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 25) indiquent que les situations d'évaluation, les situations d'apprentissage et d'évaluation et les examens avec des questions à développement sont les plus fréquemment utilisés par les enseignants, peu importe l'expérience en 6e année. Ceux ayant moins de six ans d'expérience en 6e année, utilisent parfois les examens avec des questions à réponses courtes, le portfolio et le projet d'équipe sur plusieurs semaines. Ils utilisent moins fréquemment les examens avec des vrais ou faux, les cartes conceptuelles, le texte troué, le journal de bord et le test informatisé. En ce qui concerne ceux ayant entre six à dix ans d'expérience, ils utilisent également le projet d'équipe sur plusieurs semaines, les examens avec des questions à réponses courtes, le mini test et le portfolio. Toutefois, ils utilisent moins fréquemment le devoir fait à la maison, les examens avec des vrais ou faux, le test informatisé, le texte troué, le journal de bord et les cartes conceptuelles. Finalement, ceux ayant plus de 10 ans d'expérience, ils utilisent aussi les examens avec des questions à réponses courtes, le portfolio et

le projet d'équipe sur plusieurs semaines. Cependant, ils proposent moins fréquemment des examens avec des vrais ou faux, un devoir fait à la maison et un projet d'équipe sur plusieurs mois, un journal de bord, des cartes conceptuelles, un texte troué ou un test informatisé.

Tableau 42. *Les tests de Friedman concernant l'utilisation des modalités d'évaluation selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(22) = 280,359, p = 0,000$
6-10 ans	$X^2(22) = 117,644, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(22) = 154,453, p = 0,000$

4.2.2.5 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire lors de l'évaluation dans l'étape de la collecte de données selon les variables sociodémographiques

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent statistiquement lors de l'évaluation des élèves selon l'âge (Tableau 43). En effet, ceux âgés entre 20 à 29 ans informent leurs élèves les travaux qui serviront à l'évaluation plus fréquemment, puis élaborent des tâches d'évaluation selon la matière enseignée et indiquent des critères d'évaluation aux élèves. Cependant, ils révisent rarement la matière et expliquent moins aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués. Pour ceux âgés entre 30 à 39 ans, l'élaboration des tâches selon la matière enseignée se fait plus fréquemment et ils informent également en avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation, leur indiquent les critères d'évaluation et leur expliquent à quoi serviront les apprentissages évalués. Cependant, eux aussi révisent moins fréquemment la matière. Une tendance similaire est notée pour ceux âgés de 40 ans et plus.

Tableau 43. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon l'âge des répondants dans la collecte de données*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(4) = 19,805, p = 0,001$
30-39 ans	$X^2(4) = 38,817, p = 0,000$
40 ans et plus	$X^2(4) = 28,914, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire lors de l'évaluation des enseignants diffèrent également en fonction de leur niveau de scolarité (Tableau 44). Les rangs moyens de fréquence (Tableau 26) suggèrent que ceux ayant un baccalauréat informent aussi fréquemment les élèves des travaux qui serviraient à l'évaluation et élaborent les tâches d'évaluation selon la matière enseignée. Ils indiquent assez souvent les critères d'évaluation et expliquent aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués. Ils révisent cependant moins fréquemment la matière avec les élèves avant de faire une évaluation. Ceux ayant un niveau de scolarité de 2e cycle élaborent souvent leurs tâches d'évaluation selon la matière enseignée, indiquent à l'avance aux élèves les critères d'évaluation et les travaux qui serviraient à l'évaluation. Ils expliquent parfois aux élèves à quoi serviront les apprentissages mais réviseront rarement la matière avec les élèves avant de faire une évaluation.

Tableau 44. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon le niveau de scolarité des répondants dans la collecte de données*

Niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(4) = 56,044, p = 0,000$
2e cycle	$X^2(4) = 28,905, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors des évaluations diffèrent statistiquement également par rapport à l'expérience à titre d'enseignants (Tableau 45). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 26) indiquent que ceux ayant moins de 10 ans d'expérience informent plus fréquemment à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation. Ils élaborent aussi leurs tâches selon la matière enseignée et informent à l'avance les critères d'évaluation utilisés. Puis, ils expliquent aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués, mais révisent la matière moins fréquemment avec les élèves avant de faire une évaluation. Ceux ayant plus de 10 ans d'expérience élaborent habituellement leurs tâches selon la matière enseignée, informent à l'avance les travaux qui serviront à l'évaluation et les critères d'évaluation utilisés. Ils expliquent quelquefois aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués, mais révisent rarement la matière avec les élèves avant de faire une évaluation.

Tableau 45. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon l'expérience à titre d'enseignants des répondants dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants des répondants	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(4) = 43,174, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(4) = 42,872, p = 0,000$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des répondants lors de l'évaluation des élèves diffèrent selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année (Tableau 46). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 26) indiquent que ceux ayant moins de 5 ans d'expérience élaborent plus fréquemment leurs tâches d'évaluation selon la matière enseignée, informent à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation, suivis des critères d'évaluation utilisés. Ensuite, ils expliquent aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués, mais révisent moins fréquemment la matière avec les élèves. Quant à ceux qui ont entre 6 à 10 ans d'expérience, ils informent à l'avance les critères d'évaluation utilisés suivis des travaux qui serviront à l'évaluation. Puis, ils expliquent aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués, mais révisent moins fréquemment la matière avec les élèves. En ce qui concerne ceux qui ont plus de 10 ans d'expérience, ils suivent la même tendance que ceux ayant moins de six ans d'expérience en 6^e année.

Tableau 46. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'évaluation des élèves selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année dans la collecte de données*

L'expérience à titre d'enseignants de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(4) = 46,439, p = 0,000$
6-10 ans	$X^2(4) = 15,567, p = 0,004$
Plus de 10 ans	$X^2(4) = 27,076, p = 0,000$

4.3 Les façons de faire des enseignants dans les étapes de l'interprétation et du jugement

Lors de la correction des travaux dans l'étape de l'interprétation (question 21, items 1-7), les façons de faire des enseignants varient. En général, plus de 36 enseignants utilisent « jamais » et

« parfois » une grille contenant une échelle qualitative (mathématique, n= 43; lecture, n= 42 ; écriture, n= 36), des échelles de niveau de compétence (mathématique, n= 44 ; lecture, n= 43 ; écriture, n= 42) ou une liste de vérification (mathématique, n= 39 ; lecture, n= 47 ; écriture, n= 43). En revanche, plus de 28 enseignants utilisent « parfois » et « souvent » une grille contenant une échelle numérique (mathématique, n= 36 ; lecture, n= 38 ; écriture, n= 35), une grille contenant une échelle descriptive (mathématique, n= 39 ; lecture, n= 36 ; écriture, n= 38) et les critères d'évaluation du programme de formation (mathématique, n= 28 ; lecture, n= 31 ; écriture, n= 29). Au moins 23 enseignants utilisent « souvent » et « toujours » un code de correction ou un corrigé (mathématique, n= 49 ; lecture, n= 49 ; écriture, n= 23) (Annexe 12).

Nous pouvons ainsi déduire que les outils utilisés par les enseignants sont très variés dans les différentes disciplines. Par exemple, un code de correction est plus prisé en mathématiques (moyenne= 3,27) et en lecture (moyenne=3,27) qu'en écriture (moyenne=2,33) (Tableau 47). Cependant, en écriture, l'écart-type nous montre que les données sont très dispersées. Les échelles de niveau de compétence sont plus fréquemment utilisées en écriture (moyenne= 1,93) qu'en mathématique (moyenne= 1,91) et en lecture (moyenne= 1,89). Les critères d'évaluation du Programme de formation sont également plus prisés en écriture en comparaison des deux autres matières. Cependant, l'écart-type montre qu'il y a une grande variabilité au niveau de la dispersion des données. Les grilles avec les différentes échelles sont plus favorisées en écriture qu'en lecture et en mathématiques. En lecture, une liste de vérification est moins prisée (moyenne= 1,67) qu'en mathématiques (moyenne=1,96) et en écriture (moyenne=1,89).

Tableau 47. *Outils utilisés lors de la correction des travaux des élèves lors de l'interprétation*

Énoncé	Moyenne Mathématique (σ)	Moyenne Lecture (σ)	Moyenne Écriture (σ)
Code de correction (un corrigé)	3,27 (0,65)	3,27 (0,71)	2,33 (1,14)
Grille contenant une échelle numérique (par exemple, 1 à 5 ou A à D)	2,36 (0,97)	2,36 (0,93)	2,75 (0,97)
Critères d'évaluation du programme de formation	2,25 (1,09)	2,33 (1,06)	2,36 (1,10)
Grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves)	2,05 (0,80)	2,00 (0,82)	2,27 (0,91)
Liste de vérification	1,96 (0,84)	1,67 (0,77)	1,89 (0,83)
Échelles de niveau de compétence (comprenant des échelons et des portraits d'élèves)	1,91(0,80)	1,89 (0,83)	1,93 (0,84)
Grille contenant une échelle qualitative (par exemple, insatisfaisant à très satisfaisant)	1,91 (0,82)	1,93 (0,84)	2,13 (0,92)

Lors de l'appréciation d'une compétence pour donner une note au bulletin dans les trois disciplines dans l'étape du jugement (question 23, items 1-11) nos analyses révèlent que les mêmes façons de faire sont favorisées par les enseignants dans les trois disciplines. En effet, sur un choix d'onze réponses, ils devaient choisir les trois comportements qu'ils favorisaient les plus fréquemment. Ainsi, au moins 32 enseignants utilisent des travaux faits en classe et des observations afin d'indiquer où l'élève était rendu dans son développement. Au moins 18 enseignants utilisent des observations pour porter un jugement global sur la compétence et enfin 12 enseignants favorisent un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (Tableau 48).

Tableau 48. *Façons de faire les plus favorisées lors du jugement pour donner une note au bulletin*

Façons de faire	Fréquence		
	Mathématique	Lecture	Écriture
Travaux faits en classe ainsi que des observations	32	32	32
Observations pour porter un jugement global sur la compétence	18	20	19
Jugement global à partir d'au moins trois situations complexes	12	12	12

4.3.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans les étapes de l'interprétation et du jugement

Cette partie nous permet d'analyser nos données par rapport à notre deuxième dimension, c'est-à-dire, le type d'évaluation. Pour ce qui est de la question choisie (question 21, items 1-7) dans l'étape de l'interprétation, nous situons l'utilisation du code de correction pour interpréter les travaux des élèves dans les perspectives traditionnelles d'évaluation tandis que les autres se situent dans des perspectives nouvelles d'évaluation. La *Figure 7* montre qu'en ce qui concerne la fréquence d'utilisation du code de correction lors de l'interprétation en mathématique et en lecture, les enseignants le font de « parfois » à « toujours ». Pour ce qui est de l'écriture, les enseignants en font usage tout au long du continuum allant de « jamais » à « toujours ». Ainsi, il semble que l'utilisation d'un code de correction prédomine dans les mathématiques et la lecture en comparaison de l'écriture. D'un autre côté, pour ce qui est des façons nouvelles de faire l'évaluation, nous notons que parmi les trois matières, c'est en écriture que celle-ci se manifeste plus fréquemment. Pour ce qui est des mathématiques et la lecture, les façons de faire se situent sur

un continuum où presque la moitié des enseignants dit « jamais » et « parfois » les faire tandis que l'autre moitié dit « parfois » et « souvent » les faire.

Pour ce qui est des façons de faire les plus favorisées par les enseignants lors du jugement, nous les situons tous dans une perspective nouvelle de l'évaluation car ils n'ont pas choisi les trois énoncés en lien avec une évaluation traditionnelle, à savoir l'utilisation de tous les travaux et examens pondérés, des examens de mi-étape et de fin d'étape ou une seule tâche d'évaluation qui déterminerait le résultat global.

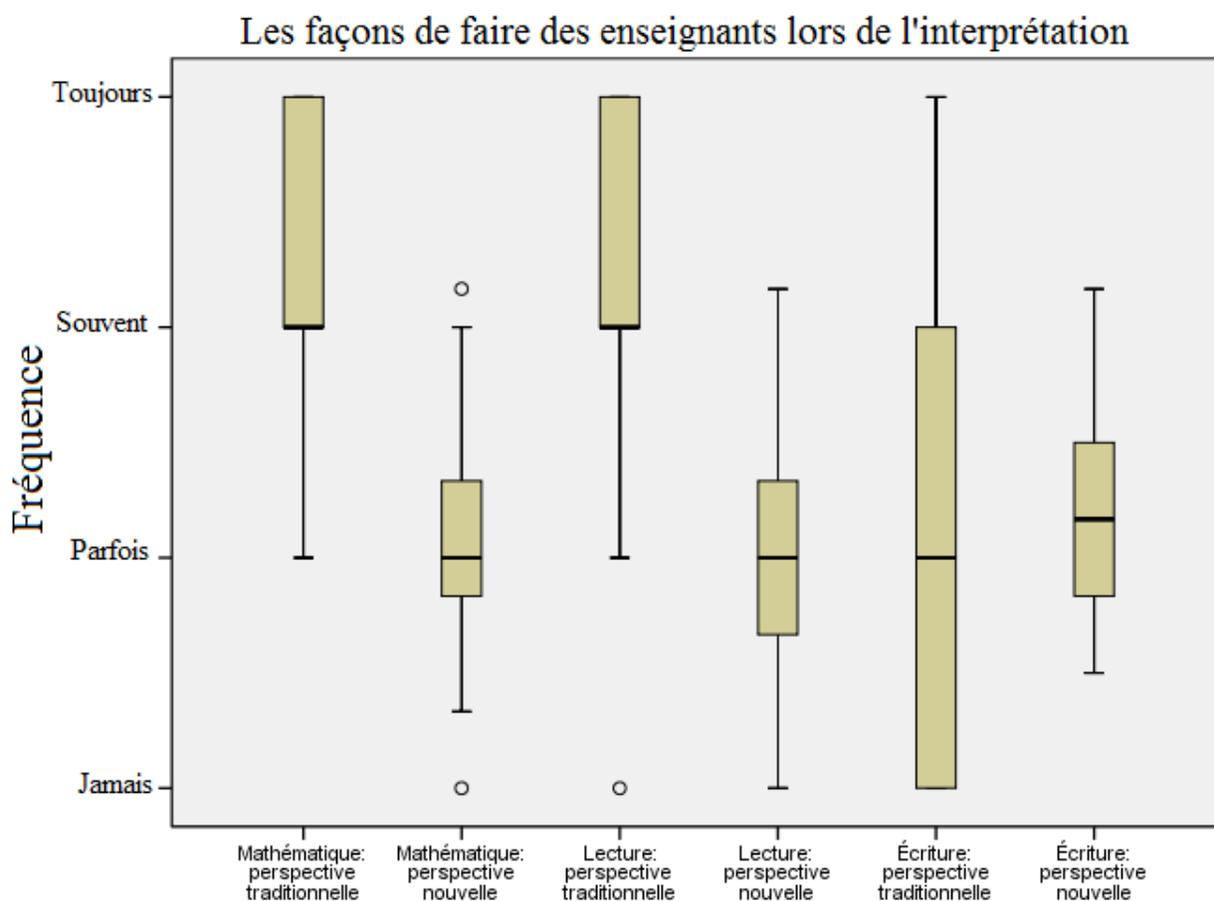


Figure 7. Les façons de faire de l'enseignant lors de l'interprétation

4.3.2 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans les étapes de l'interprétation et du jugement selon les variables sociodémographiques

Des tests de Friedman ont été faits comme annoncé dans la méthodologie pour voir si la fréquence des énoncés reliée à l'utilisation des outils lors de la correction des travaux des élèves

lors de l'interprétation diffère selon l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience à titre d'enseignant et l'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année (Tableau 49). Pour ce qui est de la différence dans les façons de faire les plus favorisées lors du jugement pour donner une note au bulletin selon les variables sociodémographiques, nous n'avons pas pu faire les tests de Friedman car il y avait beaucoup de données manquantes.

Tableau 49. Différences dans la fréquence des énoncés reliés à l'utilisation des outils d'évaluation dans l'étape de l'interprétation selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans	30-39 ans ^{***}	40 ans et plus ^{**}	Bac ^{***}	2e cycle ^{**}	Moins de 10 ans ^{****}	Plus de 10 ans ^{****}	0-5 ans ^{**}	6-10 ans ^{****}	Plus de 10 ans ^{***}
Code de correction (un corrigé)	5,20	5,98	5,53	5,78	5,47	5,73	5,65	5,31	6,38	5,78
Grille contenant une échelle numérique (par exemple, 1 à 5 ou A à D)	5,15	4,98	3,50	4,61	4,26	4,94	4,16	4,43	4,21	4,84
Grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves)	4,20	3,90	3,18	3,54	4,09	3,92	3,55	3,94	3,50	3,47
Critères d'évaluation du programme de formation	3,80	3,83	4,89	4,07	4,47	3,60	4,65	4,06	4,42	4,25
Grille contenant une échelle qualitative (par exemple, insatisfaisant à très satisfaisant)	3,40	3,54	3,58	3,61	3,35	3,69	3,40	3,83	3,08	3,34
Échelles de niveau de compétence (comprenant des échelons et des portraits d'élèves)	3,30	3,00	3,53	3,46	2,74	3,38	3,13	3,26	2,92	3,44
Liste de vérification	2,95	2,77	3,79	2,95	3,62	2,75	3,47	3,17	3,50	2,88

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

4.3.2.1 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon l'âge

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants âgés entre 30 à 39 ans et de 40 ans diffèrent statistiquement lors de l'interprétation (Tableau 50). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 49) indiquent que ceux âgés entre 30 à 39 ans favorisent plus fréquemment l'utilisation d'un code de correction suivi d'une grille contenant une échelle numérique et descriptive, les critères du Programme de formation, une grille avec une échelle qualitative et les échelles de niveau de compétences. Ils utilisent par contre moins fréquemment une liste de vérification. Ceux âgés de plus de 40 ans en revanche, favorisent l'utilisation d'un code de correction suivi des critères du Programme de formation, une liste de vérification, une grille contenant une échelle qualitative, les échelles de niveau de compétence et une grille contenant une échelle numérique. Ils utilisent moins fréquemment une grille contenant une échelle descriptive.

Tableau 50. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire des enseignants lors de l'étape de l'interprétation selon l'âge*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(6) = 11,108, p = 0,085$
30-39 ans	$X^2(6) = 47,861, p = 0,000$
40 ans et plus	$X^2(6) = 21,196, p = 0,002$

4.3.2.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon le niveau de scolarité

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent selon leurs niveaux de scolarité lors de l'étape de l'interprétation (Tableau 51). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 49) suggèrent que ceux ayant un baccalauréat favorisent plus fréquemment l'utilisation d'un code de correction, suivi des grilles contenant une échelle numérique, les critères du Programme de formation, des grilles contenant une échelle qualitative et descriptive et les échelles de niveau de compétence. Ils utilisent moins fréquemment une liste de vérification. Ceux ayant un niveau de scolarité de 2e cycle favorisent eux aussi plus fréquemment le code de correction suivi des critères du Programme de formation, des grilles contenant une échelle

numérique et descriptive, une liste de vérification et des grilles contenant une échelle qualitative. Ils utilisent moins fréquemment les échelles de niveau de compétence.

Tableau 51. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire des enseignants lors de l'étape de l'interprétation selon le niveau de scolarité*

Le niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(6) = 48,348, p = 0,000$
2e cycle	$X^2(6) = 19,191, p = 0,004$

4.3.2.3 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent selon l'expérience à titre d'enseignant dans l'étape de l'interprétation (Tableau 52). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 49) indiquent que ceux ayant moins de 10 ans d'expérience favorisent régulièrement le code de correction, les grilles ayant une échelle numérique, descriptive et qualitative, les critères du Programme de formation ainsi que les échelles de niveau de compétence. Ils utilisent moins fréquemment une liste de vérification. Ceux ayant plus de 10 ans d'expérience utilisent également le code de correction, les critères du Programme de formation, les grilles contenant une échelle numérique ou descriptive, la liste de vérification et les grilles contenant une échelle qualitative. Ils utilisent moins fréquemment les échelles de niveau de compétence.

Tableau 52. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire des enseignants lors de l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant*

L'expérience à titre d'enseignant	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(6) = 35,187, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(6) = 35,622, p = 0,000$

4.3.2.4 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année (Tableau 53). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 49) suggèrent que ceux ayant moins de 6 ans d'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année

favorisent l'utilisation d'un code de correction, d'une grille contenant une échelle numérique, des critères d'évaluation du Programme de formation, d'une grille contenant une échelle descriptive ou qualitative ainsi que des échelles de niveau de compétence. Ils utilisent moins fréquemment une liste de vérification. Pour ceux qui ont entre 6 à 10 ans d'expérience, ils utilisent également un code de correction, des critères d'évaluation, une grille contenant une échelle numérique ou descriptive, une liste de vérification et une grille contenant une échelle qualitative. Par contre, ils emploient moins fréquemment les échelles de niveau de compétence. Finalement, ceux ayant plus de 10 ans d'expérience favorisent l'utilisation d'un code de correction, d'une grille contenant une échelle numérique, des critères d'évaluation, d'une grille contenant une échelle descriptive, des échelles de niveau de compétence et d'une grille contenant une échelle qualitative. Ils utilisent moins fréquemment une liste de vérification.

Tableau 53. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de l'interprétation selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année*

L'âge des répondants	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(6) = 20,917, p = 0,002$
6-10 ans	$X^2(6) = 24,354, p = 0,000$
Plus de 10 ans	$X^2(6) = 23,792, p = 0,001$

4.4 Les façons de faire des enseignants lors de l'étape de la communication

Pour ce qui est de la question 25, trente-cinq enseignants organisent la rencontre pour la remise des bulletins en invitant les parents et les élèves pour toute la durée de celle-ci. Par contre, onze enseignants organisent une rencontre où les élèves présentent leur portfolio et leur bulletin à leurs parents. En ce qui concerne l'organisation de la rencontre avec seulement les parents (n=5) ou avec les parents et en partie avec l'élève (n=4), nous notons qu'il y a cinq ou moins d'enseignants qui le font.

Parmi les modalités de communication utilisées par les enseignants (question 26), nous notons que les annotations dans l'agenda de l'élève sont le moyen privilégié (moyenne= 3,35) (Tableau 54). En effet, plus de dix-sept d'entre eux le font « une fois par mois » tandis que douze le font « une fois par étape » ou « une fois par semaine » (Annexe 13). Les commentaires dans le portfolio sont moins sollicités par les enseignants (moyenne= 2,33). Vingt-deux enseignants disent ne «

jamais » l'utiliser tandis que vingt disent l'utiliser « une fois par étape ». Vingt enseignants préfèrent faire un appel à la maison « une fois par étape » (moyenne= 2,85), douze enseignants envoient un courriel aux parents « une ou deux fois par année » (moyenne= 2,56), dix-sept enseignants font des rencontres informelles à l'entrée et à la sortie des classes « une ou deux fois par année » (moyenne= 2,65) et trente enseignants font des rencontres formelles « une ou deux fois par année » (moyenne= 2,53). Cependant, l'écart type montre une grande dispersion dans les données en ce qui concerne l'utilisation des annotations dans l'agenda de l'élève, les courriels, les commentaires dans le portfolio et les rencontres informelles à l'entrée et à la sortie des classes.

Tableau 54. *Modalités de communication utilisées par les enseignants*

Modalités de communication	Moyenne (σ)
Annotation(s) dans l'agenda de l'élève	3,35 (1,34)
Appel à la maison	2,85 (0,89)
Rencontre informelle à l'entrée et à la sortie des classes	2,65 (1,17)
Courriel aux parents	2,56 (1,39)
Rencontre formelle (<i>sur rendez-vous</i>)	2,53 (0,63)
Commentaire(s) dans le portfolio	2,33 (1,23)

4.4.1 Orientation des façons de faire des enseignants dans l'étape de la communication

La question 25 de l'étape de la communication nous permet d'analyser une de nos quatre dimensions: celles du rôle de l'élève, s'il joue un rôle actif dans ses apprentissages et son évaluation. Dans cette question, nous situons les deux premiers énoncés dans une perspective traditionnelle, car il faudrait que la rencontre se fasse à parts égales avec les parents de même que les élèves. Comme nous l'indiquent les effectifs dans le Tableau 55, plus de trois quarts des enseignants adoptent une approche qui se situe dans les perspectives nouvelles en favorisant le rôle actif des élèves.

Tableau 55. *Organisation de la rencontre pour la remise du bulletin*

Énoncés	Effectifs
J'organise la rencontre en invitant les parents et l'élève pour toute la rencontre	35
J'organise une rencontre où les élèves présentent leur portfolio et leur bulletin à leur(s) parent(s)	11
J'organise la rencontre en n'invitant seulement les parents	5
J'organise la rencontre en invitant les parents, et pour une partie de la rencontre, j'invite l'élève	4

4.4.2 Différences dans la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la communication et les variables sociodémographiques

Pour voir si les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants lors de la communication diffèrent selon les variables sociodémographiques de l'âge, le niveau de scolarité, l'expérience à titre d'enseignant et l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année, nous avons faits des tests de Friedman (Tableau 60) comme annoncé dans la méthodologie.

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants âgés de 30 à 39 ans diffèrent selon cette caractéristique. En effet, le test de Friedman est statistiquement significatif pour ce groupe d'enseignants (Tableau 56). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 60) indiquent que les annotations dans l'agenda des élèves est le moyen de communication le plus fréquemment utilisé, suivi des appels à la maison, des rencontres informelles à l'entrée et à la sortie des classes, des courriels aux parents et des rencontres formelles. Les commentaires dans le portfolio sont moins fréquemment utilisés. Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire de ceux âgés de 20-29 ans et de 40 ans et plus ne diffèrent pas selon l'âge.

Tableau 56. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon l'âge*

L'âge des répondants	Test de Friedman
20-29 ans	$X^2(5) = 6,176, p = 0,289$
30-39 ans	$X^2(5) = 26,332, p = 0,000$
Plus de 40 ans	$X^2(5) = 3,318, p = 0,651$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent selon le niveau de scolarité lors de la communication (Tableau 57). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 60) indiquent que ceux qui ont un baccalauréat favorisent plus fréquemment les annotations dans l'agenda de l'élève suivi des appels à la maison, des commentaires dans le portfolio, des rencontres informelles et formelles. Ils favorisent moins fréquemment des courriels. Ceux qui ont fait des études de 2e cycle favorisent également l'utilisation des annotations et des courriels, les rencontres informelles, les appels à la maison et les rencontres formelles. Toutefois, ils utilisent moins fréquemment les commentaires dans le portfolio.

Tableau 57. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon le niveau de scolarité*

Le niveau de scolarité des répondants	Test de Friedman
Baccalauréat	$X^2(5) = 6,176, p = 0,000$
2e cycle	$X^2(5) = 17,661, p = 0,003$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience diffèrent selon cette caractéristique lors de la communication des résultats (Tableau 58). En effet, les rangs moyens des fréquences (Tableau 60) suggèrent que ces derniers utilisent plus fréquemment les annotations suivies des appels à la maison, les rencontres informelles, les courriels, les rencontres formelles et, dans une moindre proportion, les commentaires dans le portfolio. Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire de ceux ayant plus de 10 ans d'expérience de diffèrent pas selon cette caractéristique.

Tableau 58. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon l'expérience à titre d'enseignant*

L'expérience à titre d'enseignant	Test de Friedman
Moins de 10 ans	$X^2(5) = 19,777, p = 0,001$
Plus de 10 ans	$X^2(5) = 9,463, p = 0,092$

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants ayant moins de 5 ans et plus de 10 ans d'expérience à titre d'enseignants de la 6^e année diffèrent selon ces caractéristiques (Tableau 59). Les rangs moyens des fréquences (Tableau 60) indiquent que ceux ayant moins de 6 ans d'expérience à titre d'enseignants de la 6^e année utilisent plus souvent les annotations et les appels à la maison, les courriels, ainsi que les rencontres informelles et formelles. Ils utilisent parfois les commentaires dans le portfolio. Ceux ayant plus de 10 ans d'expérience favorisent également l'utilisation fréquente des annotations et les rencontres informelles, ainsi que les appels à la maison et les commentaires dans le portfolio. Par contre, ils utilisent moins fréquemment les courriels et les rencontres formelles.

Tableau 59. *Les tests de Friedman concernant l'adoption des façons de faire lors de l'étape de la communication selon l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année*

L'expérience à titre d'enseignant de la 6e année	Test de Friedman
0-5 ans	$X^2(5) = 18,658, p = 0,002$
6-10 ans	$X^2(5) = 1,414, p = 0,923$
Plus de 10 ans	$X^2(5) = 13,176, p = 0,022$

Tableau 60. Différences dans la fréquence des énoncés reliés à l'utilisation des modalités de communication selon les variables démographiques

Énoncé	Rang moyen									
	Âge			Niveau de scolarité		Expérience à titre d'enseignant		Expérience à titre d'enseignant de la 6e année		
	20-29 ans	30-39 ans ^{***}	40 ans et plus	Bac ^{***}	2e cycle ^{**}	Moins de 10 ans ^{***}	Plus de 10 ans	0-5 ans ^{**}	6-10 ans	Plus de 10 ans [*]
Annotation(s) dans l'agenda de l'élève	4,10	4,90	4,08	4,57	4,26	4,69	4,31	4,61	3,63	4,88
Appel à la maison	3,95	3,67	3,50	3,76	3,44	3,83	3,53	3,81	3,71	3,38
Courriel aux parents	3,90	3,27	3,18	3,00	4,15	3,23	3,45	3,33	3,79	3,06
Rencontre informelle à l'entrée et à la sortie des classes	3,50	3,37	3,32	3,26	3,62	3,38	3,37	3,24	3,46	3,53
Rencontre formelle (<i>sur rendez-vous</i>)	2,85	3,19	3,34	3,08	3,41	3,21	3,16	3,20	3,29	3,06
Commentaire(s) dans le portfolio	2,70	2,60	3,58	3,33	2,12	2,67	3,18	2,80	3,13	3,09

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

4.5 Analyse des données qualitatives de la recherche

Les analyses de la partie précédente ont révélé que les façons de faire des enseignants varient beaucoup même si nous notons une tendance vers l'adoption des perspectives nouvelles en évaluation. Cependant, elles ne nous donnent pas des pistes quant à ce qui les motive à adopter telle ou telle façon de faire. Ainsi, cette présente section vise à éclairer les dynamiques des façons de faire des enseignants selon les quatre dimensions de notre recherche, c'est-à-dire, le type d'instrument, le type d'évaluation, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève afin d'enrichir notre compréhension dans la mesure du possible, car il faut garder en tête que les questions posées aux quatorze enseignants étaient formulées de façon générale.

4.5.1 Les types d'instruments

Plusieurs instruments sont utilisés par les enseignants comme nous l'a indiqué l'analyse de la question 23 de notre questionnaire. Lors des entrevues, les enseignants mentionnent l'utilisation des instruments suivants : examens, test papier-crayon, contrôle de leçon, exercices, dictées, situation d'apprentissage et d'évaluation, situation d'évaluation, situation d'apprentissage, projet, et situation complexe (*Figure 8*). Nous avons délibérément choisi de ne pas mettre le portfolio dans la *Figure 8*, car notre schéma d'entrevue contenait une question spécifique sur celui-ci et en conséquence, il aurait apparu dans les quatorze cas.

Nous constatons l'utilisation d'une variété d'instruments qui se situent autant dans des perspectives traditionnelles que nouvelles. Par exemple dans le cas 7 l'enseignant dit utiliser « *un peu de tout, des fois ça peut être un exercice, d'autres fois c'est des petits tests, d'autres fois c'est des situations plus complexes* ». Dans treize des cas sur quatorze, les enseignants mentionnent l'utilisation des examens, surtout en fin d'étape. Nous notons deux usages des dictées et des contrôles de leçons. Dans le cas 1, l'enseignant utilise le contrôle de leçons uniquement pour développer les habiletés des élèves : « *à chaque semaine, les élèves ont un contrôle de leçons à faire sur juste les notions qu'on a apprises dans la semaine, donc des mots de vocabulaire [et] des verbes [...] je les corrige, ce n'est pas noté, c'est pour pratiquer, c'est juste pour développer l'habileté à écrire alors que dans les évaluations, on va mettre ça à produire en classe que je ramasse et que je vais corriger et eux autres corrigent leurs erreurs* ». Dans le cas 5 en revanche, l'enseignant évalue des dictées et des contrôles de leçon « *Il y a des choses qui sont régulières et*

punctuelles, mettons les dictées, on travaille aussi les verbes, contrôle de verbes. La dictée c'est à la semaine, aux 2 semaines, [...] les dictées ça vaut 20% de l'étape ».

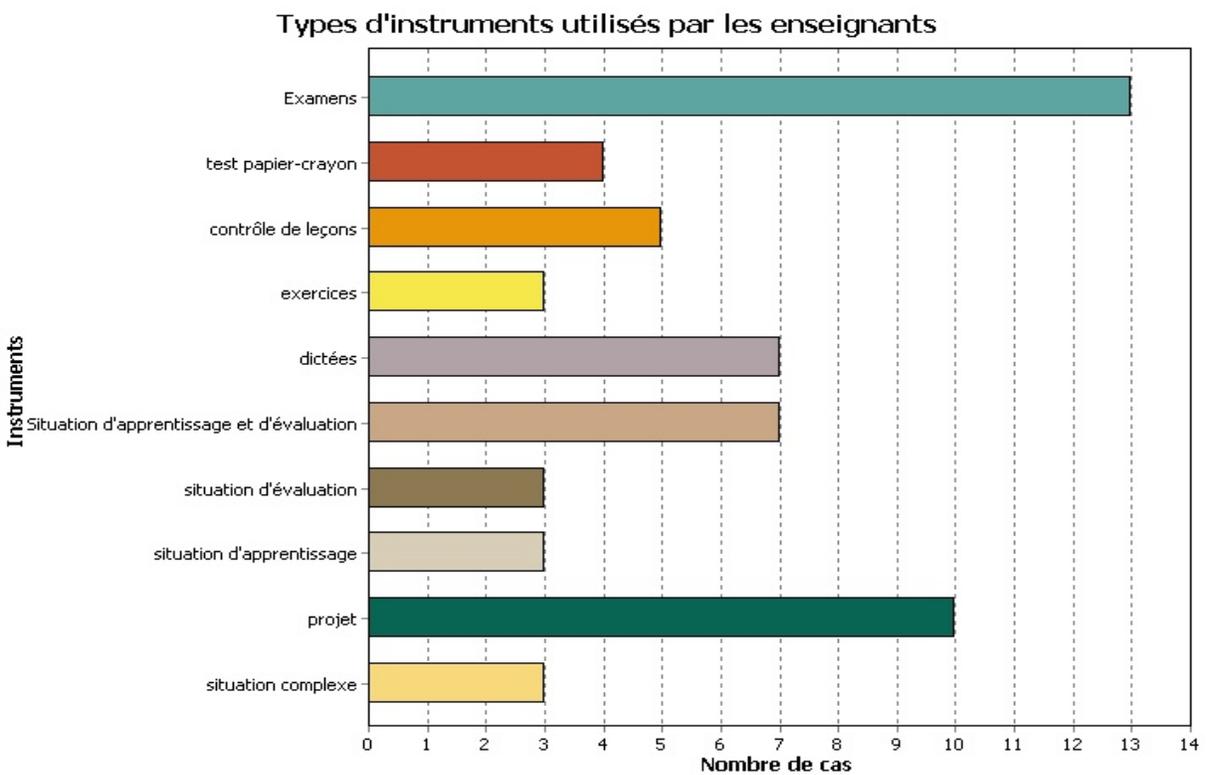


Figure 8. Les types d'instruments (traditionnels et nouveaux) utilisés par les enseignants

Dans bon nombre de cas (Figure 8), les enseignants utilisent des situations d'apprentissage et d'évaluation, des situations d'évaluation, des situations d'apprentissage et des situations complexes. Cependant dans le cas 5 l'enseignant fait état de la difficulté que font face les enseignants et les élèves lorsqu'ils utilisent celles-ci en classe: *« je (ne) sais pas si la ministre avait essayé de faire ça, parce que c'est super difficile pour les enfants. Moi je pensais que j'étais un professeur qui ne savait pas composer des situations de problème, mais je regarde mes collègues, ils ont tous les mêmes difficultés, c'est très complexe pour un cerveau d'enfant, une situation problème, j'en passe de temps en temps, on essaye. La première étape, je la fais toute avec eux, c'est impossible pour eux de leur dire résout-moi ça, ils sont devant un échec rassuré, ça sert à quoi, perdre le temps, je les décourage. J'en fais avec eux et je travaille la démarche, 2e étape, on en fait des plus simples ensemble, on en voit un petit peu ensemble, ils en font tous seuls, même des fois à 2, 3e étape, on rentre un petit peu plus là-dedans, ça fais comme juste 3-4 ans qu'on est supposé faire ça, c'est mon cheval de bataille ».*

Pour ce qui est de l'utilisation du portfolio, nous pouvons identifier trois types d'enseignants dans notre échantillon: ceux qui l'utilisent avec beaucoup d'aisance, ceux qui éprouvent de la difficulté à l'utiliser, mais qui persistent et finalement ceux qui ne l'utilisent plus. Dans la première catégorie, il y avait ceux qui utilisent le portfolio comme un recueil de tous les travaux, sans sélection et organisation. Par exemple dans le cas 2, l'enseignant dit mettre « *tous les travaux [que les élèves] font [de même que] les évaluations* ». Pour d'autres par exemple dans le cas 1, l'enseignant dit que le portfolio « *c'est l'assemblage de tout ce qui est évalué, donc mettons que je perds mon cahier de notes, je peux retourner là-dedans puis aller chercher tout ce qui a été évalué, là-dedans. [...] Tout ce qui est noté, comme par exemple, le rapport d'exposition, c'est là-dedans et aussi les situations d'écriture en devoir autant les examens c'est déjà dedans, mais leurs devoirs je leur fais faire dedans aussi, parce qu'ils travaillent beaucoup sur l'écriture puis ça va là-dedans* ». Dans deux cas (11 et 12), c'est davantage un portfolio d'apprentissage qui est utilisé par les enseignants. Par exemple, dans le cas 12, l'enseignant dit que le portfolio est « *un outil pour visualiser les progrès des élèves ou les faiblesses* ». Ainsi, dans le cas 11, l'enseignant rapporte que les élèves « *consignent des travaux selon une échelle, [...] avec des chiffres. Donc, selon une échelle, on cote le portfolio. Cote 1, c'est parce que moi j'ai dit qu'il était obligé de le garder. L'élève, il peut choisir un travail qu'il vient de faire, un travail qu'il a trouvé difficile. Donc, c'est une consignation de travaux, d'évaluations aussi, des fois de prise de conscience sur pourquoi ce travail a bien été, pourquoi ça n'a pas bien été* ». Dans les quatre cas, nous notons un aspect similaire: les parents vérifient les portfolios de leurs enfants de temps en temps. Par exemple l'enseignant dans le cas 4 mentionne que « *les parents peuvent toujours voir les travaux, donc ils doivent les signer et tout ça* ».

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, trois enseignants font état de la difficulté qu'ils ont eue lors de l'utilisation du portfolio à cause d'un manque d'organisation, de leur part et de la part de leurs élèves. Par exemple, dans le cas 4, l'enseignant rapporte de faire « *plus ou moins un suivi puis, les élèves l'apportaient plus ou moins à la maison, ils ne mettaient pas toujours leurs examens dedans, [...] Donc, à un moment donné je m'en servais presque pour les examens. [...] J'essayais de mettre un travail dont je suis fière et tout ça, ça été très difficile à travailler aussi parce que ou bien ils étaient fiers de n'importe quoi ou bien ils étaient fiers de tout. [...] Donc cette année, je l'ai laissé un peu tomber, je me disais que j'allais voir l'année prochaine à travailler d'une autre façon, je vais en mettre un peu plus là-dedans. [...] Ça m'a un peu*

découragée, mais en même temps, j'y crois. C'est dur de voir que les élèves n'embarquent pas et en même temps, je vais essayer de voir cet été qu'est-ce que j'ai pas fait assez ou que j'ai pas assez poussé pour qu'ils voient ça comme une utilité [...] ».

Enfin, dans la troisième catégorie, nous retrouvons ceux qui n'utilisent plus le portfolio. Par exemple dans le cas 9, l'enseignant est d'avis que le manque d'organisation de la part des élèves a conduit au fait qu'elle a cessé son utilisation: *« L'an dernier, il y en avait quelques-uns qui étaient désorganisés, mais cette année, c'est beaucoup plus, c'est une plus grosse difficulté, c'est un groupe qui est très jeune, alors c'est beaucoup de maturité à acquérir. Puis, il y a des avantages, ce sont de bons élèves, sont fins, sont gentils, mais un peu immatures, cette année j'en aurai bavé avec le portfolio, c'est pour ça que j'ai laissé tomber ».*

Ainsi nous pouvons dire que certains instruments, plus particulièrement ceux utilisés dans une perspective traditionnelle, servent à faire pratiquer les notions apprises même si l'examen est majoritairement utilisé en fin d'étape. Cette section permet également de faire ressortir les difficultés auxquelles les enseignants font face à lorsqu'ils utilisent les instruments qui se situent dans des perspectives nouvelles, tels que les situations et le portfolio.

4.5.2 Les types d'évaluation

Dans le questionnaire, plusieurs questions nous donnent des pistes quant aux différentes façons utilisées par les enseignants pour interpréter les informations collectées sur les élèves et la place du jugement professionnel dans la prise de décision quand au cheminement de l'élève. Cette section nous permet de nuancer les réponses qui nous ont été rapportées dans le questionnaire. Les outils utilisés pour consigner les informations obtenues sur les élèves dépendent du choix personnel de l'enseignant. En effet, dans le cas 1, l'enseignant utilise *« une grille de correction [...] si la réponse est juste ou fausse »*. Dans le cas 3, l'enseignant *« utilise toute l'année les grilles du ministère pour qu'il n'y ait pas qu'il y ait une grande différence avec l'examen de fin d'année »*. Dans le cas 10, l'enseignant est d'avis que la *« grille ministérielle [...] était bien détaillée et qu'elle s'appliquait à toutes les situations d'écriture »*.

Dans tous les cas, les enseignants portent un jugement sur la progression des apprentissages des élèves en ajustant leurs observations avec les notes, la notation ou le pourcentage qu'ils attribuent à leurs élèves. Par exemple, dans le cas 3, l'enseignant rapporte: *« je regarde effectivement*

l'ensemble des examens, [...] je me sers aussi de ce que vois dans la classe, c'est-à-dire ce qu'ils [les élèves] sont capables de faire s'ils n'ont pas le stress de l'examen, [...] c'est comme ça que je fais mon jugement ». Dans le cas 4, l'enseignant dit prendre des notes: « *mes notes d'observations sont fondamentales parce qu'en fait, c'est ce qui nous permet de voir si l'examen ou le test qu'on a fait passer correspond bien aux capacités réelles de l'enfant. J'ai déjà observé un enfant faire tel type de résolution de problème plusieurs fois avec facilité puis qui ne réussit pas au moment de l'examen formel, évidemment qu'il faut en tenir compte. Tout ne se base pas que sur des épreuves formelles ».*

Puis, il rapporte utiliser le portfolio pour porter son jugement: « *quand je faisais les notes de bulletin, je leur demandais leur portfolio, ce qui fait que j'avais comme devant moi aussi les critères, les commentaires que j'avais mis. Parce qu'une note c'est comme pas assez. C'est sur leur papier que je mets beaucoup de commentaires, donc ça me permettait de me faire vraiment un meilleur portrait avant de porter mon jugement pour la note ».*

Cependant, les enseignants apportent quelques nuances même s'ils disent poser un jugement professionnel. Par exemple, dans le cas 7, l'enseignant explique que dans son école il se peut que même si son collègue et lui utilisent la notation, l'échelle de notation pourrait varier : « *nous on est en lettre, on a de A+ à E, mais est-ce que mon B vaut le B de mon collègue, ça on n'a pas ça ».* De plus, dans le cas 5, l'enseignant rattache plus d'importance aux travaux réalisés en fin d'étape que ceux faits en début d'étape: « *c'est sûr que si j'ai un bulletin à rendre comme là le 15 juin, ce qu'on a fait en début mars a moins de valeur, un travail qui a été fait en fin mars, je vais lui accorder 10%, donc c'est sûr que là comme mon examen de maths qui vaut 48% de l'étape, les travaux du début en valent un peu moins parce qu'ils y a des choses qui sont là au début et qui reviennent à la fin ».* Dans le cas 8, l'enseignant est d'avis qu'il donne beaucoup d'aide dans les situations faites en début d'étape, ainsi, il accorde plus d'importance à celles où les élèves sont plus autonomes: « *c'est sûr que je regarde plus la dernière trace; j'essaie le plus possible de faire trois situations en trois temps, par exemple trois situations d'écriture [...] Je regarde surtout ma dernière. J'apporte beaucoup d'aide à ma première que je fais. Tranquillement, souvent à la 3e, je donne moins de support [...] ».*

Ainsi, dans cette section, nous avons un aperçu des raisons qui motivent les enseignants à utiliser certains outils pour consigner les résultats des élèves, car ceux-ci varient en fonction des tâches

proposées à ces derniers. De plus, nous constatons que le jugement global de l'enseignant prend en compte différents facteurs même si certains accordent plus d'importance aux tâches faites dans la troisième étape. Enfin, les entrevues mettent également en évidence la crainte qu'exprime un enseignant quant aux disparités qui pourraient exister dans l'attribution des notes par différents enseignants vu qu'ils n'adoptent pas les mêmes normes.

4.5.3 Le rôle des enseignants

Les enseignants adoptent des stratégies d'enseignement variées afin de s'adapter aux caractéristiques de leurs élèves. Ils allègent la tâche pour certains, donnent plus de temps de travail à d'autres, présentent plusieurs façons de résoudre un problème ou donnent même des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent mieux. Par exemple, dans le cas 8, l'enseignant dit que « *pour les élèves qui ont plus de difficulté, je vais adapter l'exercice ou je vais leur en faire faire moins parce que ça leur prend le double du temps* ». Dans le cas 3, l'enseignant adapte l'horaire: « *s'il a besoin de plus de temps, on va prendre la récréation ou le midi, mais de là, ça vient comme avec le fait que quand je donne un examen ça va être là. J'essaye de m'organiser quand je donne un examen, c'est le temps dans la journée. Les 2 dernières périodes de la journée après le dîner, il y a pas beaucoup de concentration pour les élèves avec un déficit d'attention, pour les élèves d'une grande anxiété, les 3 périodes ne me serviront à rien* ». Dans le cas 4, l'enseignant laisse les élèves choisir la démarche qu'ils trouvent la plus efficace : « *en mathématique, c'est simple. Moi, je montre plusieurs façons de résoudre un problème. Par exemple, on est dans les fractions présentement, donc on peut utiliser le dessin, il y a à peu près 3, 4 façons de montrer comment résoudre un problème en pourcentage, en fraction et tout ça. Donc, je leur montre les différentes façons qui existent et les pratiques et ensuite ils peuvent choisir. J'exige jamais une façon tant que la démarche est là et qu'ils peuvent me l'expliquer* ». Dans le cas 2, « *ceux qui ont terminé une tâche, qui ont la possibilité d'enrichir leur travail ont toujours une option à faire si c'est terminé* » selon l'enseignant. Dans le cas 8, l'enseignant propose aux « *élèves [...] des tâches qui vont s'adresser juste à eux, pas aux autres* ». Cependant, dans un cas (cas 5) l'enseignant dit pouvoir utiliser plusieurs stratégies pour aider l'élève dans la progression de ses apprentissages, mais ne pourrait pas modifier le contenu de l'objet d'évaluation: « *Si tu ne comprends pas la définition, je vais te l'expliquer puis, les expressions pour ceux qui ne sont pas d'origine québécoise, je n'y vais pas par quatre chemins, s'ils ne comprennent pas ce que ça veut dire. J'accorde de l'importance à comprendre ce qu'on*

dit [...], mais de-là à donner une évaluation complètement différente, moi je ne suis pas d'accord parce que c'est expliquer nulle part dans le bulletin ».

Les commentaires, les rétroactions verbales et les annotations sont également utilisés par les enseignants de façon à les diviser en deux groupes. Par exemple, dans le cas 1, l'enseignant dit mettre des commentaires dans tous les travaux, « *mais il y en a que c'est juste : excellent travail, bravo. C'est parce qu'il y a rien à corriger [...]* ». Dans le cas 9 également l'enseignant dit écrire beaucoup de commentaires : « *[...] sur une production, et ils en font au moins 3 par étape, pour certains élèves ça peut-être entre une demi puis trois-quarts de page de commentaires* ». Dans le cas 6 l'enseignant rapporte: « *je vais annoter le travail de l'élève ou je vais me faire un code de couleur que l'élève ne connaît pas nécessairement, ça peut être juste que moi je vais souligner certains mots dans son travail ou dans les questions de l'examen avec un marqueur d'une certaine couleur qui moi me rappelle que ça va vouloir dire que j'ai clarifié pour cet élève-là ces termes-là. Ça ne veut pas dire que ça modifie sa note parce que la différenciation ça n'en vient pas à modifier la note, nécessairement, mais moi, ça me donne des pistes à me mettre dans le contexte de l'évaluation* ». D'autre part, dans le cas 6, pour l'enseignant, le but des annotations est l'amélioration des travaux d'élèves: « *parce que je crois beaucoup aux commentaires écrits, ça dit plus qu'une note, ça dit c'est quoi finalement qui faut que je change, qu'est-ce qu'elle veut pour que je m'améliore. J'ai des enfants qui ont des 90, 95, mais qui ont mis aucun effort dans leur travail aussi. Donc, je veux aussi pousser ces élèves-là à aller plus loin* ». Dans le cas 5, pour l'enseignant, il faut que « *quand un élève retrouve sa composition, il y ait des pistes sur comment tu pourrais restructurer tes phrases, des petits commentaires comme ça* ». Dans le cas 3, l'enseignant utilise la rétroaction verbale : « *on leur dit, bon t'as regardé dans ton histoire, il manque de paragraphes, ça aurait été plaisant que tu changes ces mots-là, tu aurais pu mettre ce mot-là à la place, etc.* ».

Pour ce qui est de l'interaction des enseignants avec d'autres intervenants du milieu scolaire, plusieurs disent travailler en collaboration avec ceux-ci. Par exemple, dans le cas 1, l'enseignant connaît déjà les difficultés de ses élèves: « *souvent, ces élèves-là, je les ai en 6e, donc ces difficultés-là sont déjà connues, donc l'année précédente, souvent les enseignants vont me dire que ces élèves-là ont plus de difficulté* ». Dans deux cas, les enseignants disent travailler avec l'orthopédagogue de l'école. Par exemple, dans le cas 9, l'enseignant mentionne: « *il y a le travail*

de l'orthopédagogue qui est très précieux-, parce qu'on travaille en étroite collaboration ». Enfin, dans le cas 7 l'enseignant mentionne avoir été conseillée : *« j'ai eu une rencontre avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire ».*

En ce qui concerne les interactions avec les parents, tous les enseignants disent ne pas avoir le choix de les rencontrer, car il y a trois rencontres officielles et obligatoires par année. Par exemple dans le cas 12, selon l'enseignant: *« l'école nous oblige à faire une première rencontre ».* Dans le cas 14, selon l'enseignant: *« la première rencontre c'est une rencontre d'information: Là les parents sont rencontrés. Ils viennent, je leur parle de chacun de leur enfant. Là à ce moment-là, c'est plus mathématique et français qui sont ciblés, on leur dit ce qui va pas, qu'est-ce qui va, les principales difficultés sur lesquels les parents pourraient aider, à travailler. Il y en a beaucoup qui posent des questions sur comment ils pourraient aider leur enfant, à l'extérieur, des questions souvent sur des petits livres qu'ils peuvent acheter, d'aide, des exercices qui vendent chez Renaud-Bray et à ces endroits-là. Ils me demandent souvent des références que je leur donne à ce moment-là. Ça c'est la première rencontre. La deuxième rencontre, il me semble que c'est autour du mois de décembre. Où là, c'est, je remets le bulletin, [...] je regarde le bulletin avec chacun des parents ».* D'autres communiquent avec les parents plus fréquemment. Par exemple, dans le cas 1, l'enseignant rapporte: *« Pour ce qui est des bulletins, je les envoie via les enfants, pour les communications c'est via les enfants. Il y a une rencontre qui est obligatoire en début d'année, il y a une deuxième qui est obligatoire pour les élèves qui sont en difficulté puis, entre ça il y a tous les coups de fils, les rencontres non-planifiées qu'un parent veut me voir et tout ça. Et moi, je demande souvent à voir des parents quand ça devient plus problématique, donc il peut y avoir des rencontres plus ponctuelles j'appelle un parent le jour d'avant : j'aimerais ça vous rencontrer il est arrivé telle difficulté puis, j'aimerais qu'on puisse en discuter. C'est sûr aussi que les parents communiquent aussi par courriel, le courriel est très utilisé ».*

Ainsi, nous pouvons constater que les enseignants utilisent diverses stratégies telles que d'alléger les tâches et de donner plus de temps de travail afin d'aider les élèves, mais ne voudraient pas changer complètement les tâches car dans le bulletin cette information n'est pas mentionnée de façon explicite. Nous remarquons également que même si les enseignants donnent des commentaires et des rétroactions aux élèves, ils ne sont pas nécessairement efficaces et constructifs. Pour ce qui est de l'interaction avec les autres intervenants dans le milieu scolaire, il

semble qu'il n'y ait pas de problèmes d'une part de la part de la bonne volonté des enseignants et d'autre part à cause de l'obligation de ceux-ci de le faire.

4.5.4 Le rôle des élèves

Lors des entrevues, les enseignants rapportent que leurs élèves jouent un rôle actif dans leurs apprentissages (*Figure 9*). Il n'y a aucune indication qui pourrait nous amener à penser que les élèves ne s'autocorrigent pas, ne s'autoévaluent pas, ne sont pas évalués par les pairs ou ne remettent pas en question la démarche de leurs apprentissages. Cependant, nous ne pouvons pas statuer sur ces dispositifs car il n'y avait pas de question en rapport à ceux-ci. Dans seulement deux cas lors des entrevues, les enseignants mentionnent que leurs élèves s'autocorrigent. En effet, dans le cas 10, l'enseignant mentionne l'utilisation des codes pour ses élèves qui travaillent sans difficulté et ceux qui travaillent avec de la difficulté: « *Il y a un code d'autocorrection [...] pour les élèves [...] qui fonctionnent régulièrement [...]. J'ai d'autres élèves en difficulté, [...] il y a des codes différents surtout pour s'autocorriger* ». Cependant, les verbatim ne nous permettent pas de faire la distinction entre les deux codes d'autocorrection de l'enseignant.

Dans sept cas, les enseignants disent que leurs élèves s'autoévaluent. Cependant, même s'ils utilisent l'autoévaluation, nous en distinguons deux types: en effet, il y a ceux qui trouvent que leurs élèves savent comment le faire et d'autres qui trouvent qu'ils ne peuvent pas se fier à l'autoévaluation faite par leurs élèves. Par exemple, dans le cas 8, l'enseignant rapporte: « *ça fait deux ans qu'ils sont avec moi, [...] ils sont capables maintenant, [...] bien souvent, ils le savent d'avance ce qu'ils vont avoir* ». Dans le cas 12 également, l'enseignant rapporte: « *étant donné que je discute beaucoup avec eux en sous-groupe ou en écriture, eux sont assez bien informés de leur niveau de compétence tant qu'à chacun des critères* ». En revanche, dans le cas 9, l'enseignant explique: « *mais vous savez les autoévaluations, je trouve que ça rejoint malheureusement trop peu d'élèves parce qu'il y en a beaucoup qui vont penser que l'autoévaluation qu'ils vont faire va avoir un effet sur moi. Puis, je leur dis : Non, non, même si tu t'es marqué très, très bon, si t'es pas très, très bon, je ne vais pas marquer que tu es très, très bon. Il y en a qui ont un peu cette impression-là, de croire à la pensée magique de dire, bien, si je l'écris ça veut dire que ça va être correct. Ce n'est pas ça, c'est de telle sorte que, tu sais, il y a place à l'autoévaluation, mais jusqu'à quel point je vais le considérer, c'est mon évaluation qui compte vraiment* ».

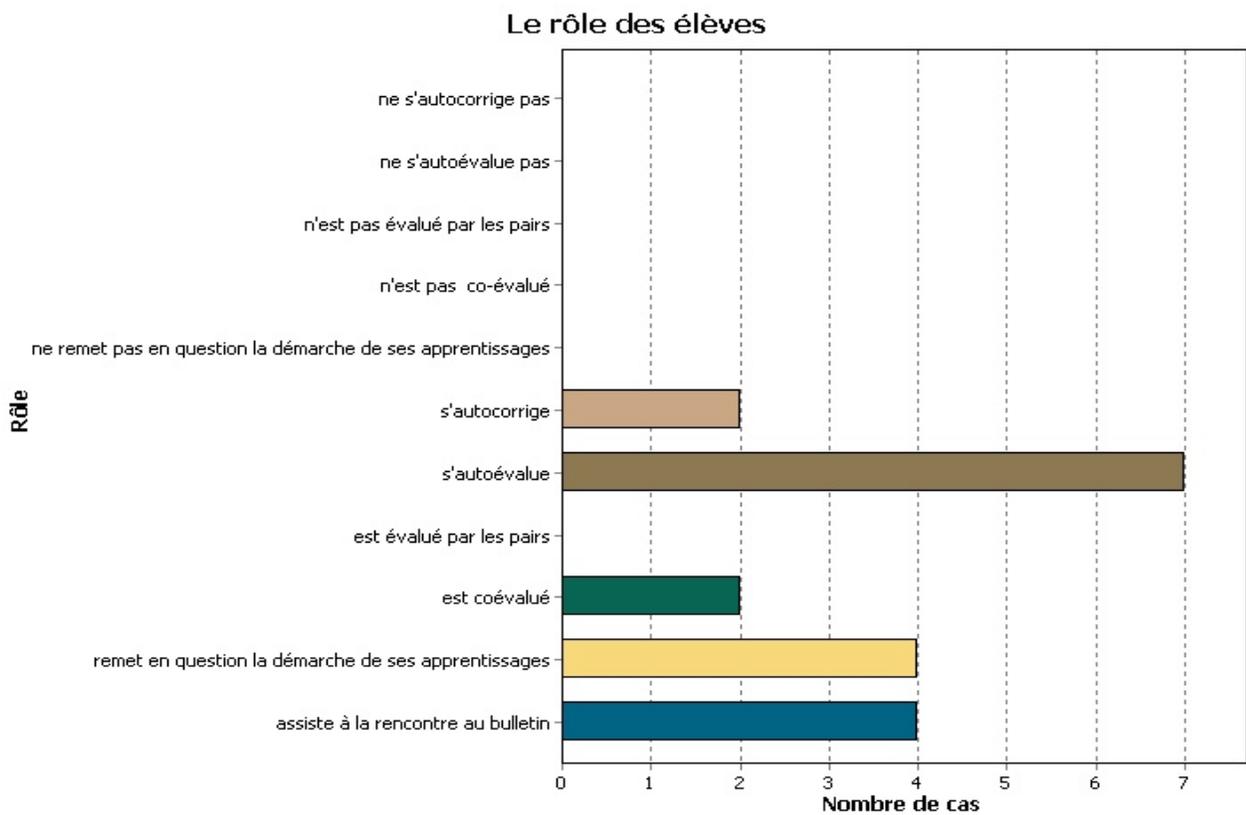


Figure 9. Le rôle des élèves

En ce qui concerne la coévaluation, dans deux cas, les enseignants mentionnent uniquement l'utilisation de celle-ci sans apporter des précisions sur la façon de faire avec leurs élèves. Par contre, pour ce qui est de la remise en question de la démarche d'apprentissage par les élèves, dans le cas 2, l'enseignant explicite deux façons de faire. En effet, lors de la remise des bulletins, ce dernier prépare quelques questions que les parents et l'enseignant peuvent poser aux élèves pendant qu'ils présentent leurs portfolios: « *les parents peuvent dire : nomme un apprentissage que tu as réalisé au cours de la dernière étape, comment vas-tu utiliser ce que tu as appris, quelles stratégies, donc les parents peuvent poser des questions aux enfants. Dans ton portfolio, de quoi es-tu fier, quels seront tes prochains défis, es-tu satisfait de ta présentation de portfolio, ça c'est moi qui le fait avec eux* ». Pendant les apprentissages, l'enseignant encourage le dialogue avec les élèves: « *les enfants viennent me voir puis, ils me posent des questions sur leurs apprentissages, comment je pourrais faire. Donc, c'est à eux, je circule avec eux, je m'assois à côté de leur bureau, donc ce n'est pas l'enfant individuel, mais c'est un temps où on peut échanger sur ce qui s'est passé. Puis, comment il pourrait faire, il pose souvent des questions : ce*

que je pourrais faire pour m'améliorer, qu'est-ce que vous en pensez? Une fois aux 3 semaines c'est ça. Puis, quand on fait la réflexion, je m'assois vraiment avec l'enfant quand ils ont écrit ça, après puis, on révisé ça avec chacun des enfants ».

Enfin, pour ce qui est de la présence de l'élève lors de la rencontre pour la remise du bulletin, dans quatre cas, les enseignants mentionnent que ça se passe ainsi. Cependant, seulement dans le cas 6, l'enseignant mentionne pourquoi il juge important que l'élève soit présent à cette rencontre: « *Oui, pour moi c'est assez important quand c'est possible que l'élève assiste parce qu'au niveau de la 6^e année, les élèves de 11, 12 ans sont très bien capables de comprendre avec des termes parfois un peu plus simples. Ils sont assez responsables de leurs apprentissages à cet âge, donc moi je trouve que ça les concerne et que c'est vraiment souhaitable qu'ils y soient ».*

Ainsi, dans cette section, les enseignants nous rapportent comment ils impliquent leurs élèves dans leurs apprentissages surtout lors de la remise du bulletin. Nous constatons également d'une part, la réticence de certains enseignants à inclure les élèves dans le processus d'évaluation et d'autre part l'encadrement que d'autres donnent afin de faciliter cette démarche.

En résumé, le volet quantitatif de ce chapitre nous a permis de documenter les façons de faire des enseignants tout en les situant dans une perspective soit nouvelle ou traditionnelle de l'évaluation selon leurs caractéristiques personnelles dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation tandis que le volet qualitatif a permis d'enrichir et de nuancer leurs propos par rapport à nos quatre dimensions. Dans la discussion qui suivra dans le prochain chapitre, nous tenterons de donner du sens à nos résultats par rapport à la littérature existante et nos questions de recherche.

Chapitre 5 Discussion

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les résultats par rapport à nos quatre questions de recherche. Rappelons que l'objectif principal est de « Documenter les façons de faire des enseignants de la 6e année du primaire dans les étapes de la démarche d'évaluation » et que, de façon spécifique, nous voulions répondre aux questions suivantes:

1. Quelles sont les pratiques utilisées par les enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation, c'est-à-dire, lors de la planification, de la collecte de données, de l'interprétation, du jugement et de la communication ?
2. Dans quelle mesure ces pratiques sont-elles différentes en lecture, écriture et en mathématiques?
3. Sont-elles davantage orientées vers des perspectives traditionnelles ou des perspectives nouvelles?
4. Diffèrent-elles selon les caractéristiques personnelles des enseignants : l'âge, l'expérience en enseignement, celle en 6e année du primaire et le niveau de scolarité ?

Dans ce qui suit, nous mettrons en évidence les faits saillants qui ont émergé lors de nos analyses et apporterons des éléments explicatifs appropriés. Nous procéderons de façon systématique en présentant d'abord la synthèse concernant la démarche d'évaluation puis celle sur la comparaison entre les trois matières du questionnaire. Nous poursuivrons en mettant en évidence les façons de faire les plus favorisées en regard des deux paradigmes, c'est-à-dire, les perspectives traditionnelles et nouvelles de l'évaluation et nous conclurons par les différences qui existent selon les caractéristiques personnelles des enseignants.

5.1 Les façons de faire privilégiées à chaque étape de la démarche d'évaluation

Les points saillants de la planification, de la collecte, de l'interprétation, du jugement et de la communication seront traités ici.

5.1.1 La planification de l'apprentissage et de l'évaluation

En ce qui concerne la planification des activités d'évaluation, nous constatons que deux façons de faire sont privilégiées par rapport à d'autres telles que la planification d'activités d'évaluation qui

tiennent compte des difficultés qui pourraient se présenter à certains élèves lors de leur réalisation et celles qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne. Ces activités font référence à l'évaluation authentique et aux pratiques de différenciation pédagogique.

Ainsi, les résultats de notre recherche rejoignent ceux obtenus par Brush et Saye (2014) où 120 étudiants du baccalauréat en enseignement au secondaire en univers social dans l'état d'Alabama aux États-Unis, ont répondu à un questionnaire lors de leur première et dernière années universitaires pour évaluer l'efficacité d'un programme d'enseignement basé sur le *Problem Based Historical Inquiry (PBHI)*. En effet, à la fin de leurs études, ces futurs enseignants accordaient beaucoup plus d'importance à la planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation authentique. Les auteurs rapportent, par exemple, que lors de la planification d'une tâche, 84 futurs enseignants prendraient en considération l'intérêt de leurs élèves, afin de donner plus de sens aux apprentissages et d'amener ainsi les élèves à s'engager davantage. Pour ce qui est de l'évaluation, un peu plus de 84 répondants rapportaient qu'ils préféreraient évaluer leurs élèves en leur proposant des activités telles qu'une présentation orale ou un exposé en groupe. De plus, ils utiliseraient plusieurs façons d'évaluer des élèves afin de donner la possibilité aux élèves de différents niveaux de démontrer leurs compétences selon leur style d'apprentissage: ce qui amène à la planification d'activités d'évaluations différenciées.

Notre recherche, bien que très modeste, révèle que la majorité des enseignants de notre échantillon privilégient des activités d'évaluation différenciées. Ainsi, nos résultats sont similaires à ceux obtenus par Adebayo et Shumba (2014) auprès de 241 enseignants du primaire dans le district de Kabwe au Zambie. En effet, l'analyse de données récoltées à l'aide d'un questionnaire révélait que les enseignants disaient adapter fréquemment les évaluations dans le but de différencier les apprentissages de leurs élèves.

Cependant, nos analyses révèlent également une source potentielle de discordance: car même s'ils peuvent modifier l'activité d'évaluation, donner plus de temps à un élève pour travailler et tenir compte de l'aspect organisationnel de l'activité d'évaluation, ils ne sont pas prêts à donner une activité d'évaluation qui est complètement différente aux autres élèves. Pourtant, dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003), le MEQ met en évidence la fonction d'aide de l'évaluation en cours de cycle. Selon ce document, en cours de cycle, l'enseignant devrait proposer des « mesures [...] de soutien appropriées » afin que l'élève puisse « graduellement

prendre en charge ses apprentissages » (Politique d'évaluation des apprentissages, 2003; p. 30). Ainsi, nous pensons qu'il existe une confusion chez certains enseignants entre l'utilisation d'une évaluation qui a pour fonction de soutenir les apprentissages des élèves et celle de sanctionner comme le soutiennent Antoniou et James (2014). Effectivement, dans une recherche réalisée auprès de quatre enseignants de la 3e et 4e année du primaire à Chypre, des données récoltées par le biais d'entrevues semi-dirigées, des observations non participatives et l'analyse de cahiers d'élèves, ont conduit les auteurs à émettre l'avis que les enseignants ne peuvent pas distinguer les évaluations sommatives des évaluations formatives et tendent à négliger les retombés positives de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves.

Enfin, pour ce qui est du nombre peu élevé d'enseignants qui utilisent les TIC nous nous demandons si c'est le manque de ressources matérielles ou la lourdeur de la préparation des cours qui pourraient être des obstacles majeurs comme l'ont révélés la recherche pancanadienne de Kamanzi et al. (2007). Par ailleurs, l'enquête paneuropéenne de Korte et Hüsing (2007), réalisée auprès de 20 000 enseignants, rapporte que ceux qui n'utilisaient les TIC dans leurs classes voyaient peu ou pas de bénéfices associés à leur utilisation. Vrasidas (2014) ajoute que la lourdeur de la préparation des activités d'apprentissage et le manque d'infrastructure étaient rapportés comme étant des barrières à l'utilisation des TIC par plus de 50 % des 531 enseignants du primaire qui avaient rempli un questionnaire et dont les résultats avaient été triangulés par des entrevues, les plans de cours, des copies d'élèves et des observations en classes.

Ainsi, nous pouvons dire que la planification d'une évaluation authentique et différenciée ne mène nécessairement pas les enseignants à soutenir les apprentissages des élèves dans une perspective d'évaluation pour l'apprentissage et il faudrait interpréter les résultats des analyses quantitatives avec beaucoup de précaution. De plus, il faudrait trouver des moyens pour inciter les enseignants à utiliser les TIC à l'école, car ceci pourrait aider davantage les élèves à jouer un rôle actif dans leurs apprentissages.

5.1.2 La collecte de données

L'ouvrage de Durand et Chouinard (2012), mentionne que les enseignants favorisent l'utilisation de moyens tant informels que formels pendant la collecte de données. Les données récoltées à l'aide de notre questionnaire indiquent que lors des périodes de travail, de la réalisation et l'intégration d'activités d'apprentissages, au moins 38 enseignants sur 55 interagissent avec les

élèves dans le but de favoriser leur compréhension, de leur donner des rétroactions et leur faire réfléchir par rapport aux apprentissages réalisés. De plus, lors des entrevues, plusieurs enseignants font ressortir qu'ils prennent en notes leurs observations pour faciliter l'interprétation.

Parmi les moyens formels de collecte de données, nos données mentionnent l'utilisation fréquente des situations d'évaluation et des situations d'évaluation et d'apprentissage par plus de 40 enseignants sur 55. Ces résultats ne rejoignent pas ceux de Bou-Serdane (2014) relevés au Maroc dont le système éducatif a adopté l'approche par compétences. En effet, dans son mémoire de maîtrise, l'auteur rapporte que sur 20 enseignants volontaires qui ont participé à une entrevue semi-dirigée, seulement trois utilisent des situations problèmes tandis qu'un seul propose des situations d'intégration.

En ce qui concerne le portfolio, celui-ci est utilisé par plus de 25 enseignants sur 55 de notre recherche. L'analyse des entrevues nous a permis d'identifier ceux qui l'utilisaient avec aisance, ceux qui l'utilisaient avec beaucoup de difficultés, mais qui y croyaient encore et ceux qui ne l'utilisaient plus à cause des difficultés qu'ils avaient rencontrées dans le passé. Durand et Chouinard (2012) accordent beaucoup d'importance à la gestion du portfolio lors de sa mise en place par les enseignants. Huang (2012) fait état des mécanismes de gestion lors de l'implantation d'un portfolio auprès de 31 étudiants inscrits au baccalauréat en anglais en Chine. À chaque semaine, les étudiants devaient choisir les travaux à inclure dans le portfolio et justifier leurs choix. Ils devaient également se fixer des objectifs et s'autoévaluer hebdomadairement ainsi que mensuellement. Quelques étudiants avaient également l'occasion de présenter leur portfolio en classe et l'enseignant fournissait alors des rétroactions. À la mi-session, l'enseignant ramassait les portfolios pour des fins de vérification et tendait une oreille attentive aux difficultés rencontrées par les étudiants et les encourageait à garder leurs portfolios tout au long de la session.

Ainsi, nous concluons que l'implantation de différentes méthodes de collectes de données ne suffit pas. Il est également nécessaire de mettre en place un mécanisme de suivi de la part des enseignants qui inclut la participation des élèves pour que des données pertinentes puissent être récoltées.

5.1.3 L'interprétation et le jugement

Plus de 28 enseignants sur 55 de notre recherche utilisent des grilles à échelle numérique et descriptive et les critères d'évaluation du Programme de formation. L'utilisation de ces critères par les enseignants découle du fait que les compétences transversales et disciplinaires ainsi que leurs composantes sont des éléments à caractère prescriptifs (MELS, 2006b). Ainsi, les apprentissages « qui sont décrits sous forme de compétences à développer » (MELS, 2003; p.6) pourraient être évalués avec justesse et la transparence selon les critères d'évaluation du PFÉQ et cette pratique pourrait même être inscrite dans les normes et modalités de l'école (MELS, 2006d). Nolin (2013) rapporte dans sa recherche faite auprès de 192 enseignants au primaire ayant rempli un questionnaire relié à l'évaluation de l'oral, que tous utilisent les critères du PFÉQ mais que certains critères étaient utilisés plus fréquemment que d'autres.

Pour ce qui est de l'utilisation des grilles d'évaluations pour l'interprétation, une revue de 21 recherches faites par Panadero et Johnson (2013) vante les mérites de celles-ci dans un contexte d'évaluation formative. En effet, les auteurs rapportent que l'utilisation de grilles pourrait permettre une meilleure performance académique des élèves, car les attentes sont explicitées, réduisant ainsi l'anxiété, les rétroactions fournies aboutissant à une meilleure auto-efficacité et favorisent l'autorégulation.

Lors des entrevues réalisées dans notre recherche, un enseignant fait ressortir qu'il utilise les grilles du ministère, car celles-ci sont très détaillées et un autre est d'avis que c'est par souci de cohérence entre ce que les enseignants font en salle de classe et ce que le ministère fournit comme outil lors des épreuves de fin d'année. Nous observons une certaine confusion entre les différentes visées de l'évaluation formative et sommative lorsque l'on se situe dans un paradigme centré sur l'apprentissage. Ainsi, nous pensons que même en cours de cycle, les enseignants sont préoccupés par la sanction ce qui pourrait être au détriment du soutien qu'ils offrent aux élèves dans leurs apprentissages. Cependant, il faudrait faire d'autres recherches pour confirmer cette hypothèse.

Pour ce qui est du jugement, les enseignants de notre recherche privilégient en premier lieu, l'utilisation des travaux faits en classe ainsi que des observations afin d'indiquer où l'élève est rendu dans son développement. En deuxième lieu, ils favorisent un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes. Enfin, en troisième lieu, ils utilisent des observations pour

porter un jugement global sur la compétence. Ainsi, nous constatons que pour porter leur jugement, les enseignants se basent sur des données suffisantes et pertinentes comme préconiser par le MELS.

Ces résultats concordent avec ceux de Suurtamm et Koch (2014) collectés en Ontario. Quarante-deux enseignants avaient participé à dix-sept rencontres, enregistrées et transcrites, pour partager leurs pratiques évaluatives tout en apportant des travaux d'élèves et les grilles utilisés. Les analyses ont révélé qu'ils utilisaient une panoplie de stratégies d'évaluation, tels que les travaux et les observations, pour juger de l'état de la compréhension de leurs élèves.

Dans cette étape de la démarche, nous remarquons que l'utilisation des critères et des grilles rejoignent certes d'autres recherches, mais que certains enseignants le faisaient dans le souci d'être sur la même ligne d'onde que le MELS lors des épreuves ministérielles, nous rappelant ainsi qu'il fallait interpréter les résultats avec précaution.

5.1.4 La communication

Les modalités informelles de communication qui sont privilégiées par les enseignants de notre recherche sont les annotations dans l'agenda de l'élève et l'appel à la maison tandis que des commentaires dans le portfolio des élèves est la modalité la moins sollicitée. Kraft et Dougherty (2013) ont démontré, dans leur étude, les effets positifs que les enseignants pourraient avoir sur l'engagement des élèves lorsqu'ils communiquent avec les parents. En effet, les chercheurs avaient un groupe expérimental de 69 élèves et un groupe contrôle de 71 élèves en 6e et 9e année de scolarité dans une école à Boston. Le groupe expérimental a reçu des appels téléphoniques à la maison et des messages écrits ou des notes pendant cinq jours. Les résultats ont montré qu'en comparaison des élèves dans le groupe contrôle, les élèves dans le groupe expérimental ont maintenu leur engagement, amélioré leurs comportements, ont eu un taux d'achèvement de travaux plus élevé et participaient plus en classe.

Dans cette section, nous avons vu, de manière générale, comment les enseignants s'y prenaient tout au long de la démarche d'évaluation. Il serait maintenant intéressant de voir ce qu'ils faisaient de façon spécifique dans les trois matières, c'est-à-dire, en mathématiques, en lecture et en écriture.

5.2 Les façons de faire privilégiées en mathématique, en lecture et en écriture

Les situations d'apprentissage et d'évaluation et les situations d'évaluation sont utilisées par les enseignants dans les trois matières. Dans la Politique d'évaluation des apprentissages, (MEQ, 2003) il est mentionné explicitement que les situations d'apprentissage et d'évaluation, de par leur nature complexe, permettent ainsi « de vérifier le niveau de développement des compétences disciplinaires (p. 9). D'autre part, les situations d'évaluation, de par leur nature « intégratrice », nécessitent une mobilisation d'une variété de « compétences de différents domaines d'apprentissage et des compétences transversales pour résoudre des problèmes ou réaliser des tâches » (p.10). Les résultats de notre recherche concordent avec ceux de Li et Ni (2011) qui analysaient l'impact de la réforme curriculaire sur les pratiques des enseignants de mathématiques de deux districts en Chine. 87 leçons de 33 enseignants qui utilisaient le nouveau programme d'étude et 58 leçons de 25 enseignants qui suivaient l'ancien programme d'étude ont été enregistrées sur vidéo pendant trois jours consécutifs. Les résultats montrent que les enseignants qui suivent le nouveau programme utilisent plus fréquemment des tâches complexes en comparaison de ceux qui suivent l'ancien programme. Dans une recherche plus modeste, faite par le biais d'entrevues semi-dirigées, avec quatre enseignants de la 6e année du primaire du Québec, Laroui, Morel et Leblanc (2014) ont conclu que les pratiques de ces enseignants en lecture et en écriture étaient en conformité avec le Renouveau pédagogique, car les tâches proposées étaient complexes.

Cependant lors des entrevues réalisées dans notre recherche, un enseignant fait ressortir le niveau de difficulté des situations problèmes que ce soit pour les élèves ou les enseignants. Bou-Serdane (2014) rapporte dans sa recherche que, sur les 20 enseignants interviewés, quatre d'entre eux parlent de la difficulté qu'ils rencontrent avec des situations problèmes. Pour sa part, le chercheur remet en cause le fait que ces enseignants n'ont pas eu suffisamment de formation (cinq jours seulement) sur les fondements de l'approche par compétences, eux, qui ont de tout le temps travaillé dans la pédagogie par objectifs.

D'autre part, nous avons observé que des modalités d'évaluation sont plus favorisées dans certaines matières que d'autres. Par exemple, en mathématiques, le projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines est plus fréquemment utilisé. Lors du *World Conference on Educational Sciences* (2009), Koçak, Bozan et Işık ont infirmé que les recherches et leurs

observations les ont mené à conclure que les élèves qui apprennent les mathématiques en équipe, comprennent mieux les problèmes, mettent en avant de nouvelles idées, comprennent mieux les objectifs d'apprentissage et apprennent en appliquant ce qu'ils comprennent au lieu de tout simplement mémoriser les formules.

Par ailleurs, nous observons qu'en écriture, les mini tests et les projets d'équipe d'envergure étalés sur plusieurs mois sont plus fréquemment utilisés tandis que la présentation orale, les échanges verbaux et les entrevues sont utilisés plus couramment en lecture. Ainsi, nous constatons que des moyens formels sont plutôt employés pour évaluer les compétences en écriture tandis que des moyens informels sont plus utilisés pour évaluer les compétences en lecture. Dans son mémoire de maîtrise, Boutin (2012) fait ressortir qu'en lecture, ce sont des modèles interactifs d'apprentissages qui sont plus privilégiés dans lesquels « l'acte de lire demande une certaine interaction entre le lecteur et le texte » (p. 17). Dans notre recherche nous faisons ressortir ce caractère interactif de l'évaluation par rapport à la lecture. Selon le même auteur, le processus d'apprentissage de l'écriture est plus compliqué, car il requiert une interaction entre l'environnement de la mémoire de travail, la mémoire à long terme et la mémoire à court terme: dans le premier registre, les « unités phonologiques, orthographiques et morphologiques » s'y trouvent et sont primordiales « à la mise en texte des idées » (p. 18), le deuxième registre s'active lorsque l'élève planifie, rédige et révise son texte tandis que le troisième s'active lors de la révision et validation finale de la production. Ainsi, nous pensons qu'ayant des connaissances sur les processus d'apprentissage en écriture, les enseignants choisissent des moyens d'évaluation tels que les minis tests pour évaluer cette interaction sur le court terme et les projets d'équipe d'envergure étalés sur plusieurs mois sur le long terme.

Nous constatons aussi que lors de l'interprétation des travaux des élèves, au moins 23 enseignants sur 55 utilisent un code de correction ou un corrigé. Celui-ci est plus fréquemment utilisé en mathématique et en lecture en comparaison de l'écriture. Ceci nous amène à nous questionner sur l'effet sur ce type d'interprétation sur l'apprentissage des élèves et l'importance que les enseignants attachent aux processus d'apprentissage et aux produits de l'apprentissage. L'utilisation d'un code de correction ou d'un corrigé postule que la réponse est prédéterminée lors de la construction de l'outil d'évaluation. Ainsi, si l'enseignant utilise des questions à choix multiple, par exemple, il ne pourrait pas personnaliser la rétroaction qu'il donnera à l'élève (Nicol,

2007), diminuant ainsi le caractère constructif que la rétroaction devrait avoir idéalement (Durand et Chouinard, 2012). De plus, selon l'approche constructiviste on devrait prendre en compte le processus plus que le produit (Han, 2014) et promouvoir le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages (Scallon, 2004), ce que l'utilisation d'un code de correction et d'un corrigé ne permettent pas.

Les grilles contenant une échelle numérique et descriptive et les critères d'évaluation du Programme de formation sont plus fréquemment utilisés en écriture qu'en mathématique et en lecture par les enseignants de notre recherche. Ainsi, il semble que l'accent est mis plus particulièrement sur le processus d'apprentissage en écriture en comparaison de la mathématique et de la lecture. L'utilisation des grilles et des critères d'évaluation nous amène donc à conclure qu'une interprétation critériée est favorisée par les enseignants. De plus, lors des analyses des entrevues, plusieurs disent utiliser leurs observations ce qui nous amène à penser qu'ils favorisent une interprétation de type dynamique soit celle qui devrait être utilisée dans une approche par compétences selon Louis (1999). Ainsi, en ce qui concerne l'écriture, les résultats de notre recherche divergent de ceux de Deaudelin et al. (2007) où une enseignante avait des doutes en ce qui concerne l'utilisation d'une interprétation normative et critériée.

Pour ce qui est du jugement, les enseignants de notre recherche privilégient les mêmes façons de faire dans les trois matières, c'est-à-dire, l'utilisation des travaux faits en classe ainsi que des observations afin d'indiquer où l'élève était rendu dans son développement, un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes et des observations pour porter un jugement global sur la compétence. L'étude d'Allal et Lafortune (2008), indiquent des résultats similaires soit que les enseignants utilisent plusieurs sources d'informations pour porter leurs jugements et mettent l'emphase sur le processus d'apprentissage.

Par contre, Torrance (2001) rapporte que les enseignants de la Grande-Bretagne ne portent pas leur jugement de la même façon que ceux de notre échantillon. Le chercheur avait en effet observé 7 enseignants chercheurs du primaire ayant à leur charge des élèves de 4 à 7 ans au primaire. Après 100 heures d'observation (audio et vidéo), le chercheur a conclu que lors du jugement les enseignants mettaient plus d'emphase sur le produit que le processus d'apprentissage. Antoniou et James (2014) rapportent également cette pratique parmi quatre enseignants de la 3e et 4e année du primaire dans leur recherche.

Cependant, Torrance (2001) fait également ressortir que les enseignants portaient un jugement global dans les matières où ils n'étaient pas très confiants et moins habiles à cibler des difficultés particulières. Dans notre recherche, le troisième comportement qui ressort parmi les enseignants est l'utilisation d'observations pour porter un jugement global sur la compétence. Ainsi, nous nous demandons si tel n'est pas le cas pour ceux qui le font.

Cette section nous a permis de voir les convergences et les divergences dans les façons de faire des enseignants dans les trois matières. En effet, l'utilisation des situations d'évaluation et d'apprentissage et les situations d'évaluation se faisaient de façon singulière dans les trois matières. Le jugement se portait aussi de la même façon par la majorité des enseignants. Par contre, la nature des matières affectait la façon dont ils favorisaient l'utilisation d'autres moyens de collecte de données, telles que des échanges verbaux, la présentation orale et des entrevues en lecture et des mini-tests et projets d'envergure en écriture. Dans la section qui suit, nous poursuivrons la discussion en situant l'orientation des façons de faire des enseignants de notre recherche.

5.3 L'orientation des façons de faire des enseignants

Les façons de faire des enseignants de notre recherche alternent régulièrement tout au long de la démarche d'évaluation. En effet, nous situons leurs façons de faire dans l'étape de la planification comme étant dans des perspectives légèrement plus traditionnelles que nouvelles, car même s'ils favorisent des activités d'évaluation authentiques et différenciées, ils tardent à intégrer les TIC. Dans l'étape de la collecte de données, nous remarquons l'utilisation d'instruments qui se situent tant dans des nouvelles perspectives et des perspectives traditionnelles. Par exemple, même si les enseignants utilisent des situations d'apprentissage et d'évaluation et des situations d'évaluation, ils font quand même usage d'examen avec des questions vraies-fausses et des mini tests. Pour ce qui est de l'interprétation, les enseignants se positionnent différemment dans les trois matières. En effet, des comportements correspondants aux perspectives traditionnelles dominent dans les mathématiques et la lecture tandis que dans l'écriture ce sont des comportements correspondants les perspectives nouvelles que nous retrouvons plus fréquemment. Dans l'étape du jugement, nous situons les façons de faire des enseignants dans une perspective nouvelle de l'évaluation. Pour ce qui est de la communication, 46 enseignants adoptent des nouvelles façons de faire tandis que neuf enseignants sont toujours dans des perspectives traditionnelles. Ainsi, nous situons les

façons de faire des enseignants sur un continuum qui tend vers les nouvelles perspectives de l'évaluation.

Nous nous posons deux questions par rapport à l'adoption des façons de faire qui se situe tant dans des perspectives nouvelles et traditionnelles de l'évaluation. Premièrement, nous nous demandons si l'adoption de la gestion axée sur les résultats n'aurait pas eu un effet sur les façons de faire des enseignants. En effet, le projet de loi n° 88 voté en 2008, a amené des modifications dans la LIP (MELS, 2009). Les commissions scolaires et les établissements d'enseignement doivent maintenant « se doter d'un plan de réussite pour la mise en oeuvre de leur projet éducatif » (MELS, 2009; p.2) dans une perspective de reddition de compte. Selon, Blanchard, Southerland, Osborne, Sampson, Annetta et Granger (2010), lorsque la performance des élèves dans des tests standardisés est utilisée pour évaluer la performance des écoles, les enseignants adaptent les apprentissages des élèves en vue de prendre part à ces tests, ce qu'on appelle communément « teach to the test ». Dans nos entrevues, plusieurs indices pourraient pointer vers cette pratique parmi les enseignants de notre échantillon. En effet, un enseignant fait état de l'utilisation des situations problèmes en mathématiques même si lui et ses élèves ont de la difficulté à le faire. Un autre enseignant dit utiliser les grilles du MELS afin d'être cohérent avec ce qui se fait en fin de cycle. Dans les analyses réalisées à partir du questionnaire, les enseignants disent utiliser des situations d'évaluation qu'utilisent le MELS en fin de cycle, lors des années antérieures. Selon Amrein et Berliner (2002), même si les enseignants préparent leurs élèves à passer ces épreuves, ils peuvent travailler bien, mais ceci à un effet minime sur les apprentissages à long terme des élèves. Ces deux chercheurs sont arrivés à cette conclusion en comparant 17 états des États-Unis où les résultats des tests standardisés ont eu des conséquences lourdes telles que la révocation des enseignants et des directions d'école jusqu'à même la fermeture des établissements scolaires, avec 32 états américains où les tests standardisés n'avaient pas de telles conséquences de 1977 jusqu'en 2001 dépendant des données existantes.

Deuxièmement, nous nous questionnons sur la justesse des façons de faire dans une perspective nouvelle de l'évaluation. En effet, lors des entrevues, un enseignant faisait ressortir qu'il faisait autoévaluer ses élèves, mais qu'il ne le comptabilisait pas vraiment. Un autre enseignant utilisait des portfolios avec ses élèves, mais que ça ne fonctionnait pas correctement dans sa classe et un autre enseignant donnait des rétroactions qui ne favorisaient pas le dépassement de soi ou qui

n'apportaient rien aux élèves. De plus, plusieurs enseignants disaient observer leurs élèves, mais nous ne pouvons pas savoir si c'était fait de manière structurée. La typologie de Schwartz, Bransford et Sears (2005) pourrait nous être utile pour décrire les façons de faire des enseignants. En effet, les auteurs identifient quatre types d'enseignants: ceux qui ne sont pas efficaces et qui n'innovent pas, ceux qui sont efficaces, mais qui n'innovent pas, ceux qui sont efficaces et innovateurs et ceux qui ne sont pas efficaces, mais innovent (Figure 10). Les chercheurs avaient utilisés ces deux dimensions, c'est-à-dire, l'efficacité et l'innovation, pour définir leur concept de transfert. Selon eux, un enseignant ayant l'aptitude de transfert, était celui qui pouvait rapidement et précisément appliquer les connaissances et habiletés nécessaires pour résoudre un problème ou comprendre une explication (la dimension d'efficacité) en utilisant des stratégies d'enseignement interactives (la dimension d'innovation). Dans notre cas, nous pourrions nous référer à l'efficacité comme étant la capacité de l'enseignant d'utiliser avec justesse ses connaissances et compétences en évaluation pour évaluer à son tour les compétences de ses élèves, et nous référer à l'innovation comme étant la capacité d'utiliser des nouvelles façons de faire l'évaluation.

Éfficacité	2 Enseignant qui n'innove pas mais qui est efficace	4 Enseignant qui innove et qui est efficace
	1 Enseignant qui n'innove pas et qui n'est pas efficace	3 Enseignant qui innove mais qui n'est pas efficace
	Innovation	

Figure 10. Typologie des enseignants selon Schwartz, Bransford et Sears (2005)

Ainsi, ceux qui sont toujours dans des perspectives traditionnelles de l'évaluation se trouvent dans la première et deuxième catégorie, tandis que ceux qui sont dans des perspectives nouvelles de l'évaluation se trouvent dans la troisième et quatrième catégorie. Dans ce cas-ci, ces enseignants ne sont pas efficaces, mais ils innovent. Nous ne pouvons que constater que les méthodes

utilisées par ces enseignants pour évaluer leurs élèves ne sont pas constructives pour ceux-ci, car elles ne résulteraient pas en rétroactions que ces derniers pourraient utiliser pour s'améliorer ce qui devrait être le but de toute évaluation dans une perspective nouvelle (Durand et Chouinard, 2012). Cependant, vu que dans notre recherche, des questions spécifiques sur ces deux aspects n'ont pas fait l'objet de questionnement, il serait intéressant de creuser plus profondément là-dessus dans de futures études.

Ainsi, cette section tente de mettre en évidence les retombées négatives que pourraient amener le souhait des enseignants de se conformer aux attentes du MELS en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. En effet, même si l'enseignant adopte des pratiques d'évaluation se trouvant dans les nouvelles perspectives, ceci n'aide pas nécessairement à soutenir l'élève dans son apprentissage, nous mettant en garde contre toute interprétation hâtive des données quantitatives de la recherche. Dans la prochaine section, nous traiterons des fréquences des énoncés reliés aux façons de faire qui pourraient se différer selon les caractéristiques personnelles des enseignants.

5.4 La fréquence des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants selon leurs caractéristiques personnelles

Tout au long de la démarche d'évaluation, les fréquences des énoncés liés aux façons de faire des enseignants diffèrent selon leurs caractéristiques personnelles. Pour ceux qui sont âgés entre 20 à 29 ans, nous notons que les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire dans la planification et la collecte de données (sauf lors des activités d'intégration des apprentissages) diffèrent significativement. Elles ne le sont pas, par contre, lors de l'interprétation et la communication. Pour ceux âgés entre 30 à 39 ans, toutes les fréquences des énoncés reliés à leurs façons de faire tout au long de la démarche d'évaluation diffèrent selon cette caractéristique. Pour rappel, en ce qui concerne l'étape du jugement nous n'avons pas pu faire les tests de Friedman, car il y avait trop de données manquantes. Pour ceux âgés de 40 ans et plus, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire dans l'étape de la planification, la collecte de données (sauf lors de la réalisation des activités d'apprentissage) et l'interprétation diffèrent selon cette caractéristique. Par contre, elles ne le sont pas dans l'étape de la communication.

En ce qui concerne ceux qui ont un niveau de scolarité de 1^e cycle, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants tout au long de la démarche d'évaluation diffèrent selon cette caractéristique. Pour ceux ayant un niveau de scolarité de 2^e cycle, les fréquences des

énoncés reliés aux façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification, la collecte de données (sauf lors de la réalisation et l'intégration des apprentissages), l'interprétation et la communication diffèrent selon cette caractéristique.

Les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire diffèrent également selon l'expérience à titre d'enseignant des répondants: les différences sont statistiquement significatives pour ceux ayant moins de 10 ans d'expérience tout au long de la démarche et ceux ayant plus de 10 ans d'expérience (sauf lors de la communication).

Finalement, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent statistiquement selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6e année: elles le sont tout au long de la démarche d'évaluation pour ceux ayant moins de 6 ans d'expérience, pour ceux ayant entre 6 à 10 ans d'expérience, elles diffèrent dans l'étape de la planification, la collecte de données (sauf lors de la réalisation des activités d'apprentissage) et l'interprétation. Elles ne diffèrent pas dans l'étape de la communication. Pour ceux ayant 10 ans et plus d'expérience en 6e année, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire diffèrent également tout au long de la démarche d'évaluation sauf lors de la réalisation des activités d'apprentissages dans l'étape de la collecte de données.

Nous tenons à rappeler au lecteur que, à notre connaissance, il n'y a pas eu d'études qui rapportent les façons de faire des enseignants selon les caractéristiques personnelles retenues dans notre recherche dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation, nous ne pouvons que faire des hypothèses pour cette partie de la recherche. Ainsi, pour les enseignants âgés entre 20 à 29 ans, nous notons que les fréquences des énoncés reliés à leurs façons de faire ne diffèrent pas dans l'étape de l'interprétation et la communication, c'est-à-dire, qu'ils ne privilégient pas certaines façons de faire. Nous pensons que peut-être à cause de leur jeune âge, ils sont ouverts à une panoplie de façons de faire. Cependant, vu que nous n'avons pas posé la question directement, nous ne pouvons pas être sûr de ce que nous avançons.

Pour ce qui est du niveau de scolarité des enseignants, nous notons qu'également que les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire lors de la réalisation et l'intégration des activités d'apprentissage ne diffèrent pas dans l'étape de la collecte de données. Ceci est également vrai en ce qui concerne les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire lors de la réalisation

d'activités d'apprentissage pour ceux âgés de 40 ans et plus, ayant entre 6 à 10 ans et plus d'une dizaine d'années d'expérience en enseignement de la 6e année du primaire. Nous pensons, dans le cas présent, que ces enseignants pourraient faire preuve de flexibilité par rapport à la clientèle dans leurs classes pour s'assurer qu'ils réussissent. Cependant, nous ne pouvons que faire des hypothèses dans le cas présent car nous n'avons pas posé de questions en ce sens aux enseignants.

5.5 Synthèse de la discussion

La discussion met en évidence deux façons de faire des enseignants. Nous inspirant de Schwartz, Bransford et Sears (2005), nous identifions deux catégories d'enseignants: ceux qui innovent et sont efficaces et ceux qui innovent, mais qui ne sont pas efficaces. Cependant, c'est uniquement lors des entrevues de 14 d'entre eux que nous avons pu nuancer les données recueillies du questionnaire. Ainsi, les résultats doivent être interprétés avec précaution. Dans le premier groupe d'enseignants, nous retrouvons ceux qui planifient des évaluations authentiques, collectent des données en utilisant une variété d'instruments et mettent l'élève au centre de ses apprentissages en le faisant s'autoévaluer et utiliser le portfolio d'apprentissage par exemple, tout en lui donnant des rétroactions constructives. Lors de l'interprétation, l'enseignant fait usage des outils qui permettent de faire un portrait des apprentissages des élèves, informations que l'élève pourra utiliser davantage pour s'améliorer. Le jugement se porte sur des données suffisantes et pertinentes et lors de la remise du bulletin l'élève assiste à la rencontre avec ses parents et anime même parfois cette rencontre en présentant son bulletin et son portfolio.

D'un autre côté, nous avons un autre groupe d'enseignants qui planifie certes des évaluations authentiques et utilise des situations d'évaluation ou des situations d'évaluation et d'apprentissage lors de la collecte de données, utilise les grilles du ministère pour interpréter les travaux et porte son jugement en utilisant plusieurs données, mais dont le but est de préparer l'élève à passer l'examen du MELS en fin de cycle et non pas à soutenir ses apprentissages comme ceci devrait être le cas en cours de cycle. Cet enseignant essaie d'utiliser le portfolio, mais n'y arrive pas, donne des rétroactions, mais celles-ci ne sont pas efficaces et mentionne à l'élève qu'il le met au centre de ses apprentissages en le faisant s'autoévaluer, mais n'utilise pas les données recueillies. De plus, il pourrait inviter l'élève uniquement pour une partie de la rencontre pour la remise du bulletin ou ne pas le faire du tout.

5.6 Les limites de la recherche

Même si nous pensons avoir dégagé des éléments intéressants quant aux façons de faire des enseignants dans les étapes de la démarche d'évaluation, il importe de réitérer les limites de cette recherche. Premièrement, nous tenons à rappeler que les résultats obtenus ne sont pas représentatifs des enseignants de la 6^e année du primaire, car un échantillon non-aléatoire a été utilisé (Marien et Beaud, 2003). Nous n'avons également pas pu faire d'analyses statistiques poussées avec les données récoltées à cause de la non-représentativité des participants de la recherche. Ainsi, notre recherche visait plutôt à documenter les façons de faire d'un groupe restreint d'enseignants de la 6^e année du primaire qui s'étaient portés volontaires pour participer à cette étude. Deuxièmement, des propos auto-déclarés ont été obtenus des enseignants sans avoir eu l'occasion de les valider par les travaux d'élèves ou des observations en salle de classe. Il est possible que ce qu'ils déclaraient adopter comme comportement dans la classe n'est pas nécessairement ce qui se faisait réellement (Monette, Sullivan, Dejong et Hilton, 2013): il se pourrait que les enseignants aient choisi les bonnes façons de faire, se situant dans les nouvelles perspectives, lorsqu'ils ont rempli le questionnaire dans le souci de se conformer à ce que le MELS s'attend d'eux tout en sachant que le projet était subventionné par le FQRCS. Enfin, il aurait été intéressant d'avoir un plus grand nombre de participants lors des entrevues afin d'avoir une vision d'ensemble des façons de faire des enseignants de notre échantillon.

Chapitre 6 Conclusion

La transition d'un enseignement basé sur la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences est source de tension même treize ans après son implantation au Québec. Les enseignants, qui sont les garants de la réussite scolaire des élèves (Dembélé et Gauthier, 2004): cependant, plusieurs d'entre eux ont décriés cette approche au fils des années. Le peu de recherche fait dans le domaine à l'enseignement au primaire (Brookhart, 2004; Goodman & Hambleton, 2004) en ce qui concerne les pratiques des enseignants nous a amenés à faire cette recherche. Nous avons voulu par le biais de cette étude très modeste, qui forme partie d'une recherche plus vaste subventionnée par le FQRCS, contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques des enseignants du primaire en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences en documentant les façons de faire d'un groupe d'enseignants de la 6e année du primaire à toutes les étapes de la démarche d'évaluation. Même si nous n'avons pas la prétention de jeter un éclairage sur tout ce que font les enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves, suivant une approche mixte de type simultané imbriqué, notre étude nous permet quand même de faire un état de la situation, de façon systématique, des façons de faire des 55 enseignants de notre échantillon qui ont rempli un questionnaire et des 14 d'entre eux qui ont participé à des entrevues semi-dirigées.

En ce qui concerne notre premier objectif de recherche, c'est-à-dire, les façons de faire des enseignants à chacune des étapes de la démarche, nous remarquons la planification des activités d'évaluation authentiques et différenciées par la majorité des enseignants, l'utilisation des situations d'apprentissage et d'évaluation, les situations d'évaluation et les examens par la plupart d'entre eux lors de la collecte de données, l'utilisation des critères du Programme de formation et des grilles lors de l'interprétation, l'utilisation de plusieurs travaux et d'observations lors du jugement et l'organisation de la rencontre pour la remise du bulletin avec les parents et les élèves.

Pour ce qui est de notre deuxième objectif, celui de voir s'il y avait des divergences et convergences dans les façons de faire des enseignants en mathématiques, la lecture et l'écriture, les données nous permettent de constater que lors de la collecte de données, les enseignants utilisent de façon unanime les situations d'apprentissage et d'évaluation et les situations d'évaluation dans les trois matières. Cependant, ils favorisent plus les mini-tests et les projets

d'envergure en écriture et les entrevues, les présentations orales et les échanges verbaux en lecture. Lors de l'interprétation, les critères du Programme de formation sont plus utilisés en écriture tandis que le jugement se porte de la même façon dans les trois matières.

Tout au long de la démarche d'évaluation, les enseignants utilisent des façons de faire qui étaient situées tantôt dans un continuum allant des perspectives traditionnelles aux perspectives nouvelles de l'évaluation comme dans la planification, la collecte de données, l'interprétation et la communication et tantôt dans les nouvelles perspectives de l'évaluation comme dans l'étape du jugement.

Enfin, pour ce qui est des fréquences des énoncés reliés aux façons de faire tout au long de la démarche d'évaluation, celles-ci diffèrent selon les caractéristiques sociodémographiques de l'âge, du niveau de scolarité, de l'expérience à titre d'enseignant et l'expérience à titre d'enseignant de la 6e année du primaire des répondants.

Cependant, les analyses qualitatives mettent en évidence une typologie d'enseignants: ceux qui sont efficaces et ceux qui ne le sont pas, même s'ils innove, selon le modèle de Schwartz, Bransford et Sears (2005), car c'est uniquement dans le but de préparer leurs élèves à passer les épreuves du MELS qu'ils adoptent les nouvelles façons de faire l'évaluation.

L'utilisation d'une base de données secondaire nous a certes fait gagner beaucoup de temps, mais il s'avère important de noter que nous aurions pu bâtir un outil qui nous aurait fourni plus d'informations par exemple dans l'étape de la planification et du jugement. En effet, dans la planification, nous n'avons pas pu dégager d'informations spécifiques en rapport aux trois matières et dans l'étape du jugement nous n'avons pas pu faire les tests de Friedman à cause du grand nombre de données manquantes. Nous aurions pu également bâtir notre propre outil à partir des quatre dimensions relevées du tableau de Scallon (2004) et de l'OCDE (2005) afin d'avoir différentes dimensions dans une étape au lieu d'avoir à choisir une dimension par étape de la démarche d'évaluation. Néanmoins, nous pensons avoir fait l'utilisation optimum des outils à notre disposition pour répondre aux questions de recherche adéquatement.

Les résultats de notre recherche nous amènent maintenant à réfléchir sur d'autres pistes qui pourraient être exploitées dans le but d'approfondir les connaissances et d'améliorer les façons de faire des enseignants en ce qui concerne l'évaluation et l'enseignement en général. L'existence des

enseignants qui sont inefficients dans le système pose problème. Nous nous demandons ainsi si ce problème prend ses sources dans la formation qui est proposée aux futurs enseignants. Dans la formation des maîtres, même si les stages sont offerts aux étudiants, ceci ne se fait pas par exemple, sur une étape complète du calendrier de l'école primaire, sauf peut-être dans le dernier stage. Ainsi, ils ne suivent pas vraiment l'évolution des apprentissages des élèves.

De plus, les stages ne se font pas avec des enseignants qui sont reconnus employer des façons de faire qui favorisent la réussite des élèves : les étudiants en formation initiale des maîtres pourraient en effet, s'approprier de pratiques peu recommandées par la recherche. Ceci amène par ailleurs une deuxième question par rapport à la professionnalisation des enseignants. Faudrait-il songer à instituer un ordre pour les enseignants au Québec afin de s'assurer qu'ils adoptent en effet des pratiques efficaces dans leurs salles de classe pour le bien-être des élèves ? Nous nous demandons ainsi, s'il ne faudrait pas instituer une réforme concernant la formation des maîtres. Est-ce que les futurs maîtres seraient prêts à suivre des cours en deux phases: une première phase de 3-4 ans d'étude suivie d'un stage de deux ans comme cela se fait en Allemagne présentement, et de faire régir le système par un ordre des enseignants dans une perspective de reddition de compte comme cela se fait en Ontario ? Des questions qui selon nous mériteraient une réflexion sur un plus long terme.

Nous nous demandons également s'il faudrait choisir les étudiants démontrant des aptitudes et des qualités nécessaires pour exercer le métier d'enseignant comme ça se fait en médecine pour éviter le problème d'inefficience dans l'enseignement, car les enjeux sont tout aussi importants que ceux en médecine: l'avenir de milliers d'élèves en dépend. Ainsi, une autre perspective de recherche serait l'utilisation de tests psychologiques de la personnalité pour bâtir des questionnaires qui permettraient de choisir ceux ayant les meilleures prédispositions à exercer le métier d'enseignant.

Nous pensons également qu'il pourrait être envisageable de créer une métagrille qui pourrait être utilisée par les directions d'école et les conseillers pédagogiques pour aider à situer les pratiques des enseignants dans le but de les aider. À cet effet, les critères d'appréciation du tableau synthèse (Tableau 6) fait dans cette recherche pourraient faire l'objet d'autres recherches dans le but de les valider et arriver à la construction d'un outil essentiel pour les enseignants en cours de cycle.

Enfin, nous pensons qu'il faudrait sur le court terme, encadrer plus fréquemment, les enseignants qui exercent déjà par des professionnels, créer des communautés d'apprentissage pour qu'ils puissent partager leurs pratiques avec d'autres collègues et les encourager à suivre des formations créditées dans les programmes universitaires en évaluation par exemple, dans le but de faciliter l'adoption des orientations du Programme de formation de l'école québécoise et les pratiques prescrites par la Politique en évaluation des apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire* (2e éd.). Paris, France: Dunod.
- Adebayo, A. S., et Shumba, C. V. (2014). An assessment of the implementation of differentiated instruction in primary schools, Kabwe district, Zambia. *European Scientific Journal*, 10(7), 295-307. Repéré à <http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/2985/2809>
- Alamargot, D. (2005). L'acquisition des connaissances. Dans C. Golder, et D. Gaonac'h, (dir.), *Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie* (p. 78-113). Paris, France :Hachette Éducation. Repéré à http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_acquisition.pdf?#zoom=81&statusbar=0&navpanes=0&messages=0
- Allal, L., Bain, D., et Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons éducatives*, 75-94. Repéré à http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DBU_DOLZ_2002_01_0075
- Allal, L., et Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/umontreal/docDetail.action?docID=10253293>
- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. Dans L. Mottier Lopez, et M. Crahay, (dir.), *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 29-45). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université. <http://www.cairn.info/evaluations-en-tension--9782804101893-page-29.htm>
- Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction. *Phi Delta Kappan*, 83, 740-747. Repéré à <http://www.kappanmagazine.org/content/83/10/740.full.pdf+html>
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle du processus enseignement- apprentissage. Dans J-F. Marcel, (dir.), *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline* (p. 43-52). Paris, France: L'Harmattan.

- Amrein, A.L. et Berliner, D.C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning
Education Policy Analysis Archives, 10(18), 1-74. Repéré à
<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>.
- Andreani, J-C., et Cochon, F. (2005). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*. Communication présentée au Congrès des Tendances du Marketing, Venise .Repéré à
http://www.escpeap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf
- Antoniou, P., et James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi: 10.1007/s11092-013-9188-4.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Repéré à
<http://www.assessment-reform-group.org>.
- Barnier, G. (2002). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Repéré à
http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf?#zoom=81&statusbar=0&navpanes=0&messages=0
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. (Thèse de maîtrise de l'université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à
<http://depot-e.uqtr.ca/1187/1/030125025.pdf>
- Beckers, J. (2012). Mise en perspective théorique. Dans J. Beckers, J. Crinon, et G. Simons, (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves: de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (p.7-16). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project* (2nd ed). Great Britain: Open University press.
- Bigras, N., et Japel, C. (2006). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec. Repéré à
http://books.google.ca/books?id=TdKeuRuURpwC&pg=PA111&lpg=PA111&dq=raymond,+2001.+Socioconstructivisme&source=bl&ots=2E53AOJmHI&sig=uFI1S_ga9ehQ9T8M

[sx7S2fIE5EI&hl=en&sa=X&ei=qeiGUOO4KqraywHS84GoCw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=raymond%2C%202001.%20Socioconstructivisme&f=false](http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/367.pdf?MagazineArgument=911f387f91510e6bc4caeb0dec8783c4)

Bilodeau, H., Provencher, M., Bourdages, L., Deschênes, A.-J., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (2000). *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance*. (Rapport n ° 410-95-0198 et 410-06-0174). Québec, Canada: TÉLUQ, Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada. Repéré à http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_d.pdf

Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A., et Granger, E. M. (2010). Is inquiry possible in light of accountability?: A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science Education*, 94(4), 577-616. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20390/pdf>

Bouffard, T., Brodeur, M., et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Octroi n ° 94331). Montréal, Canada: Université du Québec à Montréal, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du Programme des actions concertées Persévérance et réussite scolaires. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/prprs/prprsFiche1.pdf>

Bou-serdane, I. (2014). *Conceptions d'enseignants du primaire marocain au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration*. (Mémoire de maîtrise de l'université de Sherbrooke, Canada). Repéré à http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/132/Bou_serdane_Ismail_MA_2014.pdf?sequence=1

Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9(1), 1-9. Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/367.pdf?MagazineArgument=911f387f91510e6bc4caeb0dec8783c4>

- Boutin, G. (2012). *Validation d'un outil d'évaluation des processus spécifiques de lecture et d'écriture s'adressant à des élèves du premier cycle du secondaire*. (Mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4934/1/M12562.pdf>
- Brassard, A. (2008). Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation: « c'est un peu plus compliqué que ça ». Dans M. Ettayebi, R. Operti, et P. Joannaert, (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 245-260). Paris, France: L'Harmattan.
- Brookhart, S. M. (1993). Teacher' grading: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142.
- Brookhart, S. M. (2004). *Grading*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Brush, T., et Saye, J. (2014). An Instructional Model to Support Problem-Based Historical Inquiry: The Persistent Issues in History Network. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 8(1), 38-50. Repéré à <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1409>
- Cargan, L. (2007). *Doing social research*. Maryland, USA: Rowman and Littlefield publishers Inc. Repéré à <http://books.google.ca/books?id=Ar2ZFrwYNVsC&pg=PA116&dq=advantages+and+disadvantages+of+using+questionnaires&hl=en&sa=X&ei=dNGIU7SFNOih8gGT6YH4CQ&ved=0CCIQ6AEwAQ#v=onepage&q=advantages%20and%20disadvantages%20of%20using%20questionnaires&f=false>
- Champagne, F., Contandriopoulos, A-P., Brousselle, A., Hartz, Z., et Denis, J-L. (2009). L'évaluation dans le domaine de la santé: concepts et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A-P. Contandriopoulos et Z. Hartz, (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (p.35-56). Québec: Canada: Les presses de l'Université de Montréal.
- Chappuis, S., et Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43. Repéré à <http://hssdnewteachers.pbworks.com/w/file/fetch/50394085/Classroom.Assessment.for.Learning.Chappuis.pdf>

- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Laurier, M., et Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (Rapport n ° 2003-PS-94321). Montréal, Canada: Université de Montréal, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du Programme des actions concertées Persévérance et réussite scolaires. Repéré à <http://www.fqrc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Chouinard%281%29.pdf>
- Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité: un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université. Repéré à <http://books.google.ca/books?id=1HfDcR8QjwUC&pg=PA92&dq=les+avantages+de+la+planification+p%C3%A9dagogique&hl=en&sa=X&ei=7MM4UYTuOcXDygGU2oHoBw&ved=0CEoQ6AEwBA#v=onepage&q=les%20avantages%20de%20la%20planification%20p%C3%A9dagogique&f=false>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archive*, 8(1), 1-44. Repéré à <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- David, B. (2005). Croyance de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive à propos de trois approches de l'évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 13, 43-54. Repéré à <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=16891726>
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., et Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, F., Hébert, M. (2007). L'évaluation formative des apprentissages chez des enseignants du primaire: analyse de pratiques en contexte de renouveau pédagogique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. Repéré à <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v10n1/03-Deaudelin.pdf>
- Desjardins (2008). La réforme des pratiques d'évaluation des apprentissages : virage ou recommencement? Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard, (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 297-318). Montréal, Canada : Éditions du CRP.
- De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80. Repéré à

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1993_num_103_1_1298

- De Ketele, J-M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans M. Ettayebi, R. Operti, et P. Joannaert, (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 61-76). Paris, France: L'Harmattan.
- De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (2007). *Guide du formateur* (3e éd.). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- De Ketele, J-M., et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Demeuse, M. (2008). Échelles de Likert ou méthodes de classement additionnés. Repéré à http://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf
- Demeuse, M., et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Deniger, M.A., Kamanzi, C., Chabot, N., Fiset M. et Hébert, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Durand, M.J. (2008). La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148, 63-67. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/index.asp?page=dossierC_3
- Durand, M.J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3e cycle du primaire au Québec dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 129-150.
- Durand, M.J., et Chouinard, R. (2012). *L'Évaluation des apprentissages de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Montréal, Canada: Marcel Didier.

- Dompnier, B., Bressoux, P., et Pansu, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 119-133.
- Earl, L., et Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. California, USA: Corwin Press.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés: l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage* (2e éd.). Winnipeg, Canada: Éducation et Jeunesse Manitoba.
- Fontaine, F. (1980). *Les objectifs d'apprentissage*. Montréal, Canada: Université de Montréal.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21(4), 384-395.
- Forster, S. (2007). Les réformes touchent le métier d'enseignant. *Éducateur*. Numéro spécial, 58-59. Repéré à http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1179138518forster_educateurspecial_lesreformestouchent.pdf
- Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. Cameroun : L'Harmattan.
- Fraenkel, J., et Wallen, N. (1993). *How to design and evaluate research in education* (2nd ed). Singapore: Mc Graw Hill Inc.
- Gaté, J-P. (2004). L'appropriation de l'écrit par la mobilisation de compétences « plurielles ». Dans R. Deslandes, M. Fabre, J-P. Gaté, C. Heslon, M-H. Laverge, R. Martineau, M. Perraudau, et C. Xspas, (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux* (p.129-150). Paris, France: L'Harmattan.
- Gauthier, C., et Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche (Rapport n° 2005/ED/EFA/MRT/PI/18). Québec, Canada: EFA Global Monitoring Report, UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>

- Gauvin, I. (2011). Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire. (Thèse de doctorat de l'Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5281?show=full>
- Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. Repéré à http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lindispensable_subjectivite_leveluation&s=3&rs=17&uid=104&lg=fr&pg=1
- Gimonnet, B. (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- Goodman, D. P., et Hambleton, R. K. (2004). Student test score reports and interpretive guides: Review of current practices and suggestions for future research. *Applied Measurement in Education*, 17(2), 145-220.
- Gouvernement du Québec (2013). L.R.Q., c. II, 19. *Loi sur l'Instruction Publique*. Mis à jour au 1er Octobre 2013, Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Han, T., et Kaya, H. İ. (2014). Turkish EFL Teachers' Assessment Preferences and Practices in the Context of Constructivist Instruction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 77-93. Repéré à <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/4873/3960>
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 44, 103-121. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-103.htm>
- Herman, J., Klein, D., et Abedi, J. (2000). Assessing students' opportunity to learn: Teacher and student perspectives. *Educational Measurement: Issues and policy*, 19(4), 16-24. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.2000.tb00042.x/pdf>

- Howell, D. C. (2009). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e.ed.). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Huang, J. (2012). The Implementation of Portfolio Assessment in Integrated English Course. *English Language and Literature Studies*, 2(4), 15-21. Repéré à <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ells/article/view/20291/13402>
- Johnson, R. B., et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3700093>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Kamanzi, P.C., Riopel, M.-C., Lessard, C., Blais, J.-G., Karsenti, T., Tardif, M., Bourque, A., Larose, F., Wright, A., Blouin, P., Lortie, R., et Trudeau, K. (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (Projet 3). Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada (Rapport CRSH-GTRC 2002-2006; n ° 412-2001-1002)*. Montréal, Canada : Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation. <https://depot.erudit.org/bitstream/003043dd/1/Faits%20saillants%20d%27un%20sondage%20pancanadien.pdf>
- Kasende, A.K.J. (2007). *Problématique de l'apprentissage de la mathématique en pédagogie du projet*. (Thèse de maîtrise de l'Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8197/Kasende_Anganda_Kanyama_Jean_2007_memoire.pdf?sequence=1
- Korte, W. B., et Hüsing, (2007). Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from a head teacher and a classroom teacher surveys in 27 European countries. *eLearning Papers*, 2(1), 1-6. Repéré à <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11563.pdf>
- Koçak, Z.F., Bozan, R., et Işık, Ö. (2009). The importance of group work in mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2363–2365. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809004170>

- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Montréal, Canada: École Polytechnique. Repéré à http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf?#zoom=81&statusbar=0&navpanes=0&messages=0
- Kraft, M. A., et Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. doi: 10.1080/19345747.2012.743636.
- Lameul, G. (2008). Les effets des usages des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 2(17), 71-94. Paris, France: L'Harmattan. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm>
- Langer, J.A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880. Repéré à <http://aer.sagepub.com/content/38/4/837.full.pdf+html>
- Laroui, R., Morel, M., et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire », *Éducation et socialisation*, 35, 1-12. Repéré à <http://edso.revues.org/663>
- Laurier, M., Tousignant, R., et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur limitée.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire-International Journal of Technologies in Higher Education*, 1, 11-21. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000757/>
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université. Repéré à <http://books.google.ca/books?id=TebvXFnh7cC&printsec=frontcover&dq=Th%C3%A9ories+et+m%C3%A9thodes+p%C3%A9dagogiques+pour+enseigner+et+apprendre:+%09>

[Quelle+place++pour+les+TIC+dans+l%27%C3%A9ducation&hl=en&sa=X&ei=PHQvU
dacF4nwyQHSmoHoCg&ved=0CDEQ6AEwAA](http://www.researchgate.net/publication/228211111_Quelle_place_pour_les_TIC_dans_l_education)

Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1) ,78-88. Repéré à http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/78Lefevre.pdf

Lefrançois, P., Laurier, M., Lazure, R., et Claing, R. (2005). *L'évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du Programme des actions concertées Persévérance et réussite scolaires. Repéré à http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-avec%20annexes_PascaleLefrancois.pdf

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal, Canada: Guérin.

Leroux, J. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec, Canada: Bibliothèque nationale du Canada.

Li, Q., et Ni, Y. (2011). Impact of curriculum reform: Evidence of change in classroom practice in mainland China. *International Journal of Educational Research*, 50(2) 71-86. Repéré à http://ac.elscdn.com/S0883035511000395/1s2.0S0883035511000395main.pdf?_tid=d110afd0de0211e3b5db00000aab0f02&acdnat=1400359123_d4e7faaf3ad45533321dc22026ca7d3f

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Québec, Canada: Éditions Études Vivantes.

Mager, R. (2005). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris, France: Dunod.

Marien, B., et Beaud, J-P. (2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche: le cas des petits échantillons*. Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Agence universitaire de la Francophonie: Québec, Canada. Repéré à http://eprints.aidenlignefrançaisuniversité.auf.org/379/1/Guide_pratique_pour_l_utilisation_de_la_statistique_en_recherche.pdf

- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec. Repéré à http://books.google.ca/books?id=2lF3s0r_2UcC&pg=PA121&dq=les+avantages+de+la+planification+p%C3%A9dagogique&hl=en&sa=X&ei=58s4Ua7KDKqdyQGAz4GIBg&ved=0CF8Q6AEwCDgK#v=onepage&q=les%20avantages%20de%20la%20planification%20p%C3%A9dagogique&f=false
- Masciotra, D., et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- McMillan, J.H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32.
- Mehan, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie. *Sociologie et sociétés*, 14(2), 77-96. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/001492ar>
- Meirieu, P. (2012). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, France: ESF éditeur.
- Michaud, C., et Bourgault, P. (2010). Les devis de recherche non traditionnels. Dans M-F. Fortin, *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (p. 362-383). Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *Guide d'évaluation en classe: Primaire, art dramatique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Évaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire: guide d'animation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1986). *Guide d'évaluation en classe: Évaluation formative, Enseignement moral et religieux catholique, 3e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire: Cadre de références*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://sass.uqac.ca/doc/cadreprescolprim.pdf>

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Poursuivre le renouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/renouveaupedagogique/Automne2006.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfdp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/pea/13-4602.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006d). *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants: questions et éléments de réponse, principales références dans les encadrements ministériels*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seccsq.com%2Fmodule%2Ffile%2Fdownload.php%3Ffile%3Dfiche2.pdf%26categ%3Dnews_attach&ei=rzo5UZjFLsnDyQH1ooG4CQ&usg=AFQjCNFnJIozaHl0xppl0KzRLanLC2qJ9w&bvm=bv.43287494,d.aWc
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La convention du partenariat, Outil d'un nouveau mode de gouvernance: Guide d'implantation*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/regions/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La numératie en tête de la 7e à la 12e année: Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/numeracy/numeracyreportf.pdf>

- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000). *La situation d'apprentissage*. Programme d'études, Niveau élémentaire. Écoles fransaskoises. Repéré à <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem2.html>
- Moll, L. C. (dir.). (2003). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press: UK.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 99, 29-45. Repéré à <http://formationemploi.revues.org/1439?lang=en#text>
- Monette, D.R., Sullivan, T.J., Dejong, C.R., et Hilton, T.P. (2013). *Applied social research: A tool for the human services* (9th ed.). Cengage Learning: USA. Repéré à http://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=4O2PnsfDLaIC&oi=fnd&pg=PR6&dq=disadvantages+of+using+reported+and+observed+methodologies+in+social+sciences&ots=FqC_hzeP6j&sig=PmbVuAZKygdfJl6p4BqXlzThFGQ#v=onepage&q=disadvantages%20of%20using%20reported%20and%20observed%20methodologies%20in%20social%20sciences&f=false
- Morissette, D. (1979). *Les examens de rendement scolaire: Comment les préparer et comment les administrer*. Québec, Canada: Les presses de l'université Laval.
- Morissette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*. (Thèse de doctorat de l'Université Laval, Canada). Repéré à http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.theses.ulaval.ca%2F2009%2F25992%2F25992.pdf&ei=oB3oUpmvLemqsATwhoDQBA&usg=AFQjCNHxI4xVGp7kXwZ_bbGw2VOIENyA6Q&bvm=bv.60157871,d.cWc
- Neill, S.B. (1978). *The competency movement: problems and solutions*. California, USA: Education News Service.
- Nguyen, D-Q., et Blais, J-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale*, 8(4), 232-251. Repéré à

http://www.pedagogiemedicale.org/index.php?option=com_article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/pmed/abs/2007/04/pmed20078p232/pmed20078p232.html

Nicol, D. (2007). E-assessment by design: using multiple choice tests to good effect, *Journal of Further and Higher Education*, 31(1), 53-64. doi: 10.1080/03098770601167922.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. (Mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à

<http://www.archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>

Olrich, C. D., Harder, J. R., Callahan, C. R., et Gibson, W. H. (2001). *Teaching strategies A guide to better instruction* (6e éd.). Boston, États-Unis: Houghton Mifflin Company.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2005). *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: France.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2008). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris: France. Repéré à

<http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9608082e.pdf?expires=1366656392&id=id&accname=ocid43014084&checksum=C9B549D51FE45744277BF63B29BC8B67>

Panadero, E., et Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. Repéré à

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X13000109>

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85. Repéré à

<http://id.erudit.org/iderudit/031701ar>

Perrenoud, P. (1996). L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire? Repéré à

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_25.rtf

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France: ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans C. Bosman, F-M. Gérard, X. Roegiers (dir.) *Quel avenir pour les compétences?* (p.21-42). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.

Perrenoud, P. (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était ! *Résonances*, 6, 6-7.

Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M-P., Grad, R., Johnson-Lafleur, J., et Griffiths, F. (2008). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme*, (p.123-141), Montréal, Canada: Les presses de l'Université de Montréal.

Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada (1993), Edmonton, Canada: Université d'Alberta. Repéré à http://www2.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/fr_princ.pdf

Piaget, J.(1951). Pensée egocentrique et pensée socio centrique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 10, 34-49. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40688750>

Poirier, J. (2011). *Le développement d'une séquence d'enseignement/apprentissage basée sur l'histoire de la numération pour des élèves du troisième cycle du primaire*. (Thèse de doctorat de l'Université de Montréal, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5429>

Raybaud-Patin, N. (2011). *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines: Le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire*. (Thèse en vue de l'obtention du doctorat de l'Université de Toulouse, France). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00668586>

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles, Belgique : Édition De Boeck Université.

Rey, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Dossier d'actualité de la VST, 34. Lyon: INRP.

Richard, J-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Repéré sur le site du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick <http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/integrationevaluation.pdf>

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles. Belgique: Éditions De Boeck Université.

Rougier, S. (2005). *Ressources pédagogiques en ligne: de la conception à la mise en ligne*. Paris, France: Educagri éditions. Repéré à

<http://books.google.ca/books?id=wVpgy8xX1owC&pg=PA39&dq=d%C3%A9finition+de+objectifs+p%C3%A9dagogiques&hl=fr&sa=X&ei=IBYkUdvFNqOXyAHhzIEY&ved=0CFcQ6AEwBg#v=onepage&q=d%C3%A9finition%20de%20objectifs%20p%C3%A9dagogiques&f=false>

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 357-378). Québec, Canada: Les presses de l'Université de Québec. Repéré à

<http://site.ebrary.com/lib/umontreal/docDetail.action?docID=10225951>

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p.337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. Repéré à

<http://site.ebrary.com/lib/umontreal/docDetail.action?docID=10225951>

Scallon, G. (1991). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec, Canada: Les presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Simon, M., Turcotte, C., Ferne, T., et Forgette-Giroux, R. (2007). Pratiques pédagogiques dans les écoles de langue françaises de l'Ontario selon les données contextuelles du PIRLS 2001. *Mesure et évaluation en éducation* 30(3), 59-80.

Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., et Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right- Using It Well*. Portland, Oregon: Assessment Training Institute.

Stronge, J.H., Ward, T.J., et Grant, L.W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education* September/October, 62(4), 339-355. Repéré à

<http://jte.sagepub.com/content/62/4/339.full.pdf+html>

Suurttamm, C., et Koch, M. J. (2014). Navigating dilemmas in transforming assessment practices: experiences of mathematics teachers in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-25. Repéré à

http://download.springer.com/static/pdf/86/art%253A10.1007%252Fs11092-014-9195-0.pdf?auth66=1400454478_667b024bf0bd26982f6e0cdec7a0747e&ext=.pdf

- Szabó, É. (2006). How do Hungarian school teachers of English plan? In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (p.353-365). University of Pécs, Hungary: Lingua Franca Csoport. Repéré à <http://www.pte.hu/uprt/4.6%20Eva%20Szabo.pdf>
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Texte tiré de *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke. Repéré à <http://cegepshebrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/EvalParadConst.pdf>
- Tardif, J. (1994). *L'évaluation du savoir lire: une question de compétence plutôt que de performance*. Montréal, Canada: Éditions logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Torrance, H. (2001). Assessment for learning: Developing formative assessment in the classroom, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 29(3), 26-32. doi:10.1080/03004270185200331.
- Tousignant, R., et Morissette, D. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (2e éd.). Montréal, Canada: Éditeur Gaëtan Morin.
- Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. *Bulletin d'information*, 6(9), 1-31.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada: Les presses de l'Université de Montréal.
- Vrasidas, C. (2014). The rhetoric of reform and teachers' use of ICT. *British Journal of Educational Technology*. doi:10.1111/bjet.12149.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., et Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. North Carolina, USA: Horizon Research. Repéré à <http://www.horizonresearch.com/insidetheclassroom/reports/looking/complete.pdf>
- Wenglinsky, H., et Colledge, H. (2004). Closing the racial achievement gap: The role of reforming instructional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 12(64), 1-25. Repéré à http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1525&context=coedu_pub

Wiggins, G. (1993). Authenticity, Context, and Validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200-208, 210-214. Repéré à

<http://cwtc.marinschools.org/Meetings/2011-10-07/Assessment.pdf>

Annexe 1 : Questionnaire



© Recherche sur *Le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*

Équipe de recherche : Durand, M-J., Chouinard, R., Lefrançois, P., Poirier, L., Proulx, M.-È. Et Beaulac, N.

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Questionnaire pour le personnel enseignant Évaluer, quel défi!

L'évaluation des élèves de la 6^e année du primaire¹⁻²

Mai 2010

INSTRUCTIONS

- Faites un « x » dans les cases appropriées pour identifier vos réponses.
- Le cas échéant, veuillez toujours préciser la catégorie « AUTRE ».

**TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES LORS DE CETTE ENTREVUE
SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE**

¹ L'utilisation du masculin dans ce questionnaire est épiciène. Cela ne traduit donc pas une préférence des auteurs.

² Questionnaire bâti à l'aide de : *Deniger M.-A., Archambault, J., Carpentier, A., Dembélé, M., Garon, R. et Lessard, C. (2008), Questionnaire pour la direction, Renouveau pédagogique; Lapointe, P., Chouinard, R. et Archambault J. (2006), Questionnaire à l'enseignant, Services éducatifs et fonctionnement de l'école; Lefrançois, P., Questionnaire sur les pratiques didactiques des enseignants du primaire et du secondaire; Lessard et al. (2006). Enquête auprès des enseignantes et enseignants du Canada; Bélair, L. (1995). Profil.*

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : 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.

Chercheur responsable : Micheline-Joanne Durand, Professeur agrégée,
Département de mesure et évaluation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Co-chercheurs : Roch Chouinard, Louise Poirier et Pascale Lefrançois,
professeurs
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Collaborateurs : Nathalie Beaulac, coordonatrice du projet
Marie-Ève Proulx, professionnelle de recherche
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier :

i) Les différentes façons dont les élèves de la 6^e année du primaire sont évalués en cours et fin de cycle en lecture, en écriture et en mathématiques;

ii) Les correspondances entre les façons de faire mises en place par les enseignants de la 6^e année du primaire à chaque étape de la démarche d'évaluation (planification, collecte, interprétation, jugement) et les résultats des élèves aux épreuves ministérielles en français (lecture et écriture) et en mathématiques.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à répondre à une enquête par sondage au printemps 2010 qui porte sur les façons dont les élèves sont évalués à chacune des étapes de la démarche d'évaluation des apprentissages. Les questions porteront sur i) la planification de l'évaluation, ii) la collecte des informations, iii) l'interprétation des résultats et la façon de porter un jugement et iv) la communication des résultats.

Lorsque vous acceptez de participer, cela implique que vous (*ou votre commission scolaire s'il y a lieu*) allez nous transmettre, à la fin de la présente année scolaire, les résultats de vos élèves en mathématique, en lecture et en écriture, et ce, à partir de leur bulletin de fin d'année, du bilan de fin de cycle et des épreuves ministérielles. Nous n'avons nullement besoin d'identifier vos élèves, nous avons seulement besoin d'identifier le sexe des élèves et les résultats obtenus dans chacune des compétences. À cet effet, il vous sera assigné un code pour chaque élève (*par exemple : élève 1, élève 2, élève 3, etc.*). Il est important d'accorder un code à chacun des élèves afin que nous soyons dans la possibilité de faire notre travail d'analyses de données. Le support pour remettre les résultats sera fourni sous format électronique ou papier (*en fonction de la façon dont vous aurez choisi de répondre au questionnaire*), selon l'exemple qui suit. Le temps nécessaire pour remplir ce document est estimé à une trentaine de minutes. Dans le cas échéant, c'est la personne ressource à la commission scolaire qui s'occupera de nous transmettre ces données.

ÉLÈVES	SEXE	MATHÉMATIQUE					LECTURE					ÉCRITURE				
	ÉLÈVES	Étape 5	Étape 6	Étape 7	Bilan	MELS	Étape 5	Étape 6	Étape 7	Bilan	MELS	Étape 5	Étape 6	Étape 7	Bilan	MELS
Élève 1																
Élève 2																
Élève 3																
...																

Par la suite, à l'automne 2010, ceux d'entre vous qui le désirent seront appelés à participer à une entrevue semi-structurée avec l'objectif d'éclaircir certains sujets traités en dans le sondage par enquête.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal ou la personne mandatée à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques quant à l'évaluation des élèves de 6^e année du primaire dans l'objectif d'amélioration les services offerts aux enseignants face à leurs pratiques d'évaluation. Par contre, votre participation pourra diminuer temporairement votre disponibilité, le cas échéant, pour une courte période.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Dans un tel cas, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits seront utilisés uniquement dans le cadre de la présente recherche et des publications en découlant.

6. Indemnité

Les participants à la recherche se verront attribuer un choix de certificat cadeau, soit un massage d'une durée d'une heure offert par l'Académie de massage scientifique du Québec ou soit un montant pour l'achat de livres et papeterie provenant de la librairie Renaud-Bray.

7. Diffusion des résultats

Les connaissances acquises feront l'objet de conférences aux congrès scientifiques et professionnels tels que l'AERA, l'EARLI, l'ACFAS, l'AQEP et l'ADMÉE. Elles seront également diffusées dans des écrits scientifiques et de vulgarisation tels que Revue des sciences de l'Éducation, Studies in Educational Evaluation, Vie pédagogique et Vivre le primaire. Un rapport informera le ministère et les établissements scolaires participants des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages, des conditions d'appropriation et de leur concordance avec les résultats scolaires. Nous nous engageons aussi à assurer des retombées concrètes en formant une communauté en réseau composée des chercheurs et d'un certain nombre de participants à la recherche afin de i) soutenir la bonne marche de la recherche dans les écoles, ii) mener une réflexion commune sur les résultats que nous obtiendrons iii) identifier les besoins d'information et de formation en matière d'évaluation des apprentissages et iv) planifier la réalisation des activités de diffusion, de transfert et de valorisation au sein de la communauté scientifique et vers les écoles.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Adresse

courriel :

Il est très important de vous mentionner que toutes ces informations ne seront en aucun cas divulguées et qu'elles n'apparaîtront jamais sur les documents de la recherche. En fait, un numéro sera associé à votre questionnaire dès que nous le recevrons. Nous avons besoin de votre nom et prénom simplement pour prouver votre consentement de participation et nous recueillons votre adresse courriel pour vous joindre en juin au sujet des résultats de vos élèves (*vous recevrez un courriel à cet effet à la mi-juin*) et ainsi pouvoir vous faire parvenir votre certificat-cadeau.

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date: _____

(Micheline-Joanne Durand ou son mandataire)

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la coordonatrice de la recherche à l'adresse suivante : _____ ou Mme Micheline-Joanne Durand, chercheuse principale, au numéro _____.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à

l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Bonjour,

Nous voudrions de prime abord vous remercier d'avoir accepté de participer à notre recherche. Le questionnaire qui vous est adressé vise à recueillir des informations sur le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels. Les questions porteront principalement sur les pratiques utilisées en évaluations des apprentissages, mais nous vous questionnerons aussi sur les informations, les formations et l'accompagnement reçu à ce sujet. De plus, il vous est demandé, au début du questionnaire, de fournir des renseignements de nature plus personnelle.

Le questionnaire comporte 35 questions et le temps requis pour y répondre est au plus 60 minutes. Sachant qu'évaluer les apprentissages représente un défi considérable, il est important de vous rappeler que notre objectif principal est de connaître la façon dont les élèves de la 6^e année du primaire sont évalués en cours et à la fin du cycle et les actions que vous portez à toutes les étapes de la démarche évaluative (*planification, collecte, interprétation et jugement*). Il n'y a donc pas de « bonnes » ou « mauvaises » réponses, l'essentiel étant que vos réponses rendent compte au mieux de ce que vous faites ou pensez faire. Nous vous rappelons par ailleurs que vos réponses demeureront confidentielles et que votre participation est volontaire.

Meilleures salutations,

Micheline-Joanne Durand, Chercheuse principale

Marie-Ève Proulx, Professionnelle de recherche

***Nathalie Beaulac, Coordinatrice du projet**

**Personne à contacter en cas de besoin,* 

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

❖ Dans cette section, nous vous demandons certains renseignements de nature plus personnelle. Ces données nous serviront strictement à décrire les participants à notre recherche, vos réponses demeureront confidentielles.

1. Votre école fait partie de quelle commission scolaire?

2. De quel sexe êtes-vous?

a) Féminin _____ b) Masculin _____

3. De quel groupe d'âge êtes-vous?

a) 20 à 29 ans ___ b) 30 à 39 ans ___ c) 40 à 49 ans ___ d) 50 à 59 ans ___ e) 60 ans et plus ___

4. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous ayez complété ou que vous êtes-vous en train de compléter? Veuillez sélectionner la case appropriée et inscrire l'année à laquelle vous avez terminé ces études entre parenthèses.

a) 1^{er} cycle universitaire (baccalauréat) _____ (____)
b) 2^e cycle universitaire (microprogramme/D.E.S.S.) _____ (____)
c) 2^e cycle universitaire (Maîtrise) _____ (____)
d) 3^e cycle universitaire (Doctorat) _____ (____)

5. Veuillez préciser dans quel domaine ont été réalisées vos études au baccalauréat.

a) Baccalauréat en enseignement primaire préscolaire _____
b) Baccalauréat en adaptation scolaire (BAS) _____
c) Baccalauréat en enseignement secondaire (BES) _____
d) Baccalauréat en éducation physique (BEP) _____
e) Autre domaine _____

6. Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant?

- a) Moins d'un an _____
- b) 1 à 5 ans _____
- c) 6 à 10 ans _____
- d) 11 à 15 ans _____
- e) 16 à 20 ans _____
- f) 21 à 25 ans _____
- g) Plus de 25 ans _____

7. Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant de la 6^e ANNÉE?

- a) Moins d'un an _____
- b) 1 à 5 ans _____
- c) 6 à 10 ans _____
- d) 11 à 15 ans _____
- e) 16 à 20 ans _____
- f) 21 à 25 ans _____
- g) Plus de 25 ans _____

8. Dans quel type de classe enseignez-vous PRINCIPALEMENT cette année?

Veillez sélectionner un seul énoncé.

- a) Classe régulière d'élèves de la 6^e année _____
- b) Classe d'un programme en anglais _____
- c) Classe dans un programme international _____
- d) Classe d'un programme de type sport/arts /info _____
- e) Classe cycle (5^e et 6^e années) _____
- f) Classe intercycle (4^e, 5^e et 6^e année par exemple) _____
- g) Classe d'un programme d'élèves athlètes _____
- h) Classe d'adaptation scolaire _____
- i) Classe d'accueil _____
- j) Autre type de classe (préciser) _____

SECTION 2 : FORMATION ET INFORMATION

❖ Cette section traite des diverses informations et formations suivies au sujet de l'évaluation des apprentissages.

9. Pour chacun des documents présentés ci-dessous, veuillez indiquer le niveau d'importance que vous lui accordez.

Si certains documents dont vous avez pris connaissance ne sont pas dans la liste, veuillez utiliser les cases « Autre document » pour nous l'indiquer et donner un niveau d'importance (*à concurrence de 3 autres documents*).

	Je n'ai pas pris connaissance de ce document	Pas important	Peu important	Important	Très important
Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2002)					
Échelles des niveaux de compétence (MEQ, version 2002)					
Échelles des niveaux de compétence (MEQ, version 2009)					
L'évaluation des apprentissages, Cadre de référence (MEQ, 2002)					
L'évaluation des apprentissages, Cadre de référence (MEQ, 2002)					
Renouveler l'encadrement local en évaluation, Document sur les normes et modalités d'évaluation (MELS, 2006)					
Pas à pas, Réussir le bilan des apprentissages (MELS, 2008)					
Document sur la correction des épreuves ministérielles en écriture (MELS, 2009)					
Document sur la correction des épreuves ministérielles en mathématique (MELS, 2009)					
Document sur la correction des épreuves ministérielles en lecture (MELS, 2009)					
La progression des apprentissages (MELS, 2009)					
Autre document					

Autre document					
Autre document					

9.1. Si vous avez répondu « Autre document » à la question précédente, veuillez préciser votre ou vos autres choix à l'endroit approprié. Dans le cas contraire, veuillez passer à la question suivante.

a)Premier autre document

b)Deuxième autre document

c)Troisième autre document

10. Pour chacune des formations énumérées ci-dessous suivies depuis 2001, veuillez indiquer qui vous l'a offerte (*plus d'un choix d'acteurs est permis pour une même formation*).

Si certaines formations auxquelles vous avez participé ne sont pas dans la liste, veuillez utiliser les cases « Autre formation » pour nous l'indiquer et préciser qui vous les a offertes (*à concurrence de 3 autres formations*).

	Je n'ai pas suivi cette formation	MELS	Commission scolaire	Pair	Expert universitaire	Expert consultant	Autre
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, lecture							
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, écriture							
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, mathématique							
Formation sur la démarche d'évaluation							
Formation sur la planification globale							
Formation sur le portfolio ou dossier d'apprentissage							
Formation sur le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages							
Formation sur la Politique d'évaluation des apprentissages							

Formation sur le plan de politique local portant sur les normes et modalités d'évaluation dans mon école							
Formation sur l'utilisation de pratiques éducatives ou pédagogiques particulièrement prometteuses pour accroître la réussite des élèves							
Autre formation							
Autre formation							
Autre formation							

10.1. Si vous avez répondu « Autre formation » à la question précédente, veuillez préciser votre ou vos autres choix à l'endroit approprié. Dans le cas contraire, veuillez passer à la question suivante.

a) Première autre formation

b) Deuxième autre formation

c) Troisième autre formation

11. Votre direction d'école ou un conseiller pédagogique vous a-t-il rencontré en cours d'année pour discuter des résultats obtenus par vos élèves aux épreuves du MELS en 2009?

Si vous n'enseigniez pas l'an dernier en 6e année, veuillez nous l'indiquer en sélectionnant la case « Ne s'applique pas ».

	Ne s'applique pas	Oui	Non
Lecture			
Écriture			
Mathématique			

IMPORTANT, PRENEZ NOTE

Dans toutes les sections qui suivent, vous devrez répondre aux questions en fonction de vos pratiques en ce qui concerne la lecture ET l'écriture ET la mathématique.

Nous vous rappelons qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'essentiel étant que vos réponses rendent compte au mieux de ce que vous faites ou pensez faire.

SECTION 3 PLANIFICATION ET ÉVALUATION EN COURS DE CYCLE

- ❖ Dans cette section, nous nous intéressons à vos pratiques évaluatives. Les questions portent principalement sur la planification globale, la planification des contextes d'apprentissage et sur les évaluations de vos élèves en COURS DE CYCLE.

12. Lorsque vous planifiez les évaluations de vos élèves, à quelle fréquence adoptez-vous les comportements suivants?

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Je planifie des évaluations qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (TIC)				
Je planifie des évaluations où les élèves doivent discuter avec d'autres élèves				
Je planifie des évaluations où les élèves doivent travailler en équipe avec d'autres élèves				
Je planifie des évaluations qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne				
Je planifie des évaluations qui tiennent compte des difficultés qui pourraient se présenter à certains élèves lors de leur réalisation				

13. Lorsque vous planifiez les évaluations de vos élèves, quelle(s) piste(s) de différenciation parmi les suivantes prévoyez-vous pour la lecture, pour l'écriture et pour la mathématique (cochez toutes les réponses possibles)?

Si certaines de vos principales pistes de différenciation ne sont pas dans la liste, veuillez utiliser les cases « Autre piste de différenciation » pour nous l'indiquer.

	Je ne différencie pas de cette façon	Mathématique	Lecture	Écriture
Je différencie au niveau des productions (ex.: l'enseignant permet aux élèves de communiquer leurs découvertes en utilisant différents médias: texte, affiche, sketch...)				
Je différencie au niveau de la tâche de l'élève (ex.: l'enseignant donne aux élèves des problèmes à résoudre ou des textes à lire d'un niveau de difficulté différent lors d'une même activité)				
Je différencie au niveau du contenu de la tâche à réaliser (ex.: l'enseignant donne aux élèves des problèmes différents à résoudre ou des textes variés à lire lors d'une même activité)				
Je différencie au niveau des stratégies et des processus (ex.: Pour certains élèves, l'enseignant indique des consignes très claires faisant appel à des stratégies enseignées)				
Je différencie au niveau des structures (ex.: L'enseignant prévoit des regroupements afin d'aider les élèves en difficulté lors d'une activité)				
Autre(s) piste(s) de différenciation				

13.1. Si vous avez répondu « Autre(s) piste(s) de différenciation » à la question précédente, veuillez préciser votre ou vos autres choix. Veuillez toujours préciser si c'est pour la lecture, l'écriture ou la mathématique que vous privilégiez cette autre piste de différenciation.

SECTION 4 COLLECTE DE DONNÉES EN COURS DE CYCLE
--

- ❖ Dans cette section, nous nous intéressons à la collecte d'information faite en COURS DE CYCLE, collecte qui vous permet de colliger (ramasser) différentes informations.

NB. Vous devrez toujours répondre aux questions en fonction de vos pratiques en ce qui concerne la lecture ET l'écriture ET la mathématique.

14. Lors des périodes de travail de vos élèves dans votre classe, à quelle fréquence favorisez-vous les comportements suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé			
Je donne un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre			
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer			
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait			
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves			
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster			
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des			

questions sur ce qu'ils n'ont pas compris			
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe			
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves			

15. Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, à quelle fréquence favorisez-vous les comportements suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation			
J'invite les élèves à confronter leurs stratégies et démarches			
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération			
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées			
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication			
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin			

Suite question 15 ...

Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, à quelle fréquence favorisez-vous les comportements suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio			
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs			
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets			

16. Lors des activités d'intégration des apprentissages, à quelle fréquence favorisez-vous les comportements suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte			
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)			
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution			
Je propose des activités de consolidation			
Je propose des activités d'enrichissement			

17. Lors de l'évaluation des apprentissages pour constituer la note au bulletin de vos élèves, à quelle fréquence faites-vous appel aux modalités d'évaluation suivantes?

Si certaines modalités d'évaluation ne sont pas dans la liste, veuillez utiliser les cases « Autre modalité d'évaluation » pour nous l'indiquer et préciser la fréquence à laquelle vous y faites appel (à concurrence de 3 autres modalités).

Veuillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Devoir fait à la maison			
Mini test (leçons)			
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs mois			
Travail de recherche			
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines			
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)			

Co-évaluation (élèves-enseignant)			
Évaluation par les pairs			
Auto-évaluation			
Journal de bord quotidien			
Portfolio ou dossier d'apprentissage			
Cartes conceptuelles			
Échanges verbaux			
Entrevue individuelle			
Présentation orale			
Test informatisé			
Dictées			
Texte troué			
Examens avec des vrais ou faux			
Examens avec des questions à développement			
Examens avec des questions à réponses courtes			
Examens avec des questions à choix multiple			
Autre modalité			
Autre modalité			
Autre modalité			
Situation d'évaluation (SE)			

17.1. Si vous avez répondu « Autre modalité d'évaluation » à la question précédente, veuillez préciser votre ou vos autres choix à l'endroit approprié.

a) Première autre modalité

b) Deuxième autre modalité

c) Troisième autre modalité

18. Lorsque vous évaluez vos élèves, à quelle fréquence adoptez-vous les comportements suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation			
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation			
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation			
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués			
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours			
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio			

19. À quelle fréquence évaluez-vous vos élèves aux moments proposés?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
J'évalue mes élèves au moment où je considère qu'ils sont prêts individuellement			
J'évalue mes élèves à la fin d'un apprentissage			
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage			
J'évalue mes élèves à plusieurs moments			
Je fais un contrôle par semaine pour assurer le suivi des élèves			
Je fais une évaluation seulement lorsque c'est nécessaire			
J'évalue tous mes élèves en même temps, au cours de la même période de classe			
J'évalue mes élèves tous les vendredis			

SECTION 5 INTERPRÉTATION ET JUGEMENT EN COURS DE CYCLE

- ❖ Dans cette section, nous nous intéressons principalement à votre interprétation et à votre jugement porté sur les apprentissages de vos élèves lors de la cueillette de données.

NB. Vous devrez toujours répondre aux questions en fonction de vos pratiques en ce qui concerne la lecture ET l'écriture ET la mathématique.

20. Dans votre classe, quel(s) comportement(s) favorisez-vous parmi les suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite			
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté			
Je questionne l'élève oralement lorsque son explication à l'écrit n'est pas claire			
Je questionne oralement l'élève lorsque son explication à l'écrit ne correspond pas à ce que j'ai observé auparavant			
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne			
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau			
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je le place en dyade avec un élève qui comprend la consigne			

21. Lors de la correction des travaux de vos élèves, à quelle fréquence utilisez-vous les outils suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Code de correction (un corrigé)			
Grille contenant une échelle numérique (par exemple, 1 à 5 ou A à D)			
Grille contenant une échelle qualitative (par exemple, insatisfaisant à très satisfaisant)			
Grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves)			
Échelles de niveau de compétence (comprenant des échelons et des portraits d'élèves)			
Critères d'évaluation du programme de formation			
Liste de vérifications			

22. Lors de la correction des travaux de vos élèves, à quelle fréquence adoptez-vous les comportements suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Je mentionne qu'il y a une erreur sans plus			
J'indique le type d'erreur			
J'indique la bonne réponse			
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur			
Je donne des pistes de questionnement à l'élève			
J'indique des pistes au niveau méthodologique			
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail			
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail			
Je réajuste suite aux corrections			
J'indique des forces et des défis aux élèves			

23. Lorsque vous appréciez une compétence pour donner une note au bulletin à vos élèves, quels sont les 3 principaux comportements que vous adoptez parmi les suivants pour la lecture, pour l'écriture et pour la mathématique?

Veillez indiquer vos choix en précisant à quelle fréquence vous adoptez ces comportements en question (9 fréquences au total à indiquer: 3 pour la lecture; 3 pour l'écriture; 3 pour la mathématique).

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun			
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement			
Je ne compte que les examens de mi-étape et de fin d'étape			
J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux examens			
J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint			
Je différencie sur quoi va porter mon jugement selon les compétences de mes élèves			
Mes évaluations sommatives sont plus faibles que les formatives, alors j'ajuste la note au bulletin			
Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes			
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et je fais une moyenne			
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence			
J'utilise une seule tâche d'évaluation qui détermine le résultat global			

24. Lorsque vous appréciez une compétence pour donner une note au bulletin à vos élèves, quelle importance accordez-vous à chacun des points suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Les résultats scolaires			
Les efforts			
L'assiduité au travail			
Le comportement			
L'autonomie			
Les antécédents familiaux			
Les antécédents scolaires			
La participation			
La présence de l'élève lors des évaluations			
Les habiletés, la vitesse d'exécution			
La demande d'aide			
Le potentiel de réussite			

SECTION 6: LA COMMUNICATION

25. Lors de la remise des bulletins à la rencontre des parents ...

- a) J'organise la rencontre en n'invitant SEULEMENT les parents _____
- b) J'organise la rencontre en invitant les parents et,
pour une PARTIE de la rencontre, j'invite l'élève _____
- c) J'organise la rencontre en invitant les parents ET l'élève pour toute la rencontre _____
- d) J'organise une rencontre où les élèves présentent leur portfolio
et leur bulletin à leur parent _____

26. Lorsque vous COMMUNIQUEZ AVEC LES PARENTS de vos élèves, à quelle fréquence utilisez-vous les modalités suivantes (en moyenne)?

	Jamais	Une fois ou deux par année	Une fois par étape	Une fois par mois	Une fois ou plus par semaine
Annotation(s) dans l'agenda de l'élève					
Appel à la maison					
Courriel aux parents					
Commentaire(s) dans le portfolio					
Rencontre informelle à l'entrée et à la sortie des classes					
Rencontre formelle (<i>sur rendez-vous</i>)					

SECTION 7 : PLANIFICATION, COLLECTE DE DONNÉES, INTERPRÉTATION ET JUGEMENT EN FIN DE CYCLE

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont vous vous y prenez pour situer le niveau de compétence atteint par vos élèves. Vous serez aussi questionné sur la manière dont vous classez vos élèves pour le secondaire.

NB. Vous devrez toujours répondre aux questions en fonction de vos pratiques en ce qui concerne la lecture ET l'écriture ET la mathématique.

27. Lorsque vous devez situer le niveau de compétence atteint par vos élèves au bilan, quels sont les 3 principaux comportements que vous adoptez parmi les suivants pour la lecture, pour l'écriture et pour la mathématique?

Veillez indiquer vos choix en précisant à quelle fréquence vous adoptez ces comportements en question (9 fréquences au total à indiquer: 3 pour la lecture, 3 pour l'écriture et 3 pour la mathématique).

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Je fais la moyenne de tous les travaux, examens et des épreuves du MELS en attribuant une pondération à chacun			
J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et les épreuves du MELS et j'indique où l'élève est rendu dans son développement			

Je ne compte que les épreuves MELS			
J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux épreuves du MELS			
J'accorde plus d'importance aux épreuves du MELS qu'aux travaux en classe			
Je me réfère au niveau des compétences (1 à 5) et je vois s'il est atteint			
Je ne compte que les travaux insérés dans le portfolio			
Mes évaluations sommatives sont plus faibles que mes formatives, alors j'ajuste la note au bilan			
Mes évaluations sommatives sont plus fortes que mes évaluations formatives, alors j'ajuste la note au bilan			
Je porte un jugement global sur la progression de l'élève au cours de l'année			
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et je fais une moyenne			
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence			

28. Lorsque vous devez situer le niveau de compétence atteint par vos élèves au BILAN, à quelle fréquence tenez-vous compte des points suivants?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Les résultats scolaires			
Les efforts			
L'assiduité au travail			
Le comportement			
L'autonomie			
Les antécédents familiaux			
Les antécédents scolaires			
La participation			
La présence de l'élève lors des évaluations			
Les habiletés, la vitesse d'exécution			
La demande d'aide			
Le potentiel de réussite			

29. Lorsque vous évaluez vos élèves pour le bilan de fin de cycle, à quelle fréquence utilisez-vous les outils d'évaluation suivants?

Si certains outils d'évaluation ne sont pas dans la liste (à concurrence de 3 autres outils), veuillez utiliser les cases « Autre outil d'évaluation » pour nous l'indiquer et pour préciser la fréquence à laquelle vous les utilisez.

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Je me réfère aux épreuves du MELS			
Je me réfère aux outils d'évaluation (SÉ) produits par une maison d'édition			
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par la commission scolaire			
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par d'autres			
Je me réfère à mes propres outils d'évaluation			
Autre outil d'évaluation			
Autre outil d'évaluation			
Autre outil d'évaluation			

29.1. Si vous avez répondu « Autre outil d'évaluation » à la question précédente, veuillez préciser votre ou vos autres choix à l'endroit approprié.

a) Première autre outil d'évaluation

b) Deuxième autre outil d'évaluation

c) Troisième autre outil d'évaluation

30. Lorsque vous faites le classement de vos élèves pour le secondaire, à quelle fréquence tenez-vous compte des points suivants (*classement global pour la lecture, l'écriture et la mathématique*)?

Veillez inscrire le chiffre qui correspond à votre situation en vous basant sur l'échelle suivante.

1	2	3	4
Jamais	Rarement	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Les résultats obtenus aux épreuves du MELS			
Les résultats des compétences atteintes au bilan			
Du niveau de maturité de l'élève			
Du comportement de l'élève			
De la progression de l'élève tout au long du cycle			
Des antécédents familiaux (frères et sœurs)			
Des efforts de l'élève			
De l'avis de mes collègues enseignants et autres intervenants de l'école			
De l'avis de ma direction			
Du parent			
L'âge de l'élève			

SECTION 8: OPINIONS

- ❖ Dans cette section, nous nous intéressons à votre opinion en ce qui a trait à certains aspects des pratiques évaluatives. Nous vous rappelons qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous voulons simplement recueillir votre opinion sur certains points.

31. Quelles sont, d'après vous, les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves?

32. Quelles sont, d'après vous, les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves?

33. Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus facile à évaluer?

34. Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus difficile à évaluer?

35. Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle?

**LE QUESTIONNAIRE EST MAINTENANT TERMINÉ. NOUS VOUS
REMERCIONS GRANDEMENT DE VOTRE COLLABORATION!**

**S'il-vous-plaît, n'oubliez pas de nous transmettre votre questionnaire à l'aide de
l'enveloppe préaffranchie avant le _____.**

Veillez répondre aux 2 questions suivantes pour finaliser votre participation.

1. Quel est votre choix de certificat cadeau?

- Massage d'une heure offert par l'Académie de massage scientifique du Québec
(offert à Montréal, Terrebonne, Drummondville, Brossard, Laval, Sherbrooke,
Québec)
- Livres et papeterie provenant de la librairie Renaud-Bray

*** IMPORTANT : Veuillez prendre note que vous recevrez votre certificat-cadeau dès
que nous aurons reçu les résultats de vos élèves (un courriel vous sera acheminé à la mi-
juin à cet effet).*

**2. Acceptez-vous de participer à la deuxième étape de la recherche en acceptant une
entrevue d'une durée maximale de 40 minutes afin d'approfondir certains sujets
traités dans ce questionnaire (automne 2010)?**

**Dans le cas d'une réponse positive, vous recevrez lors de votre entrevue le livre
intitulé « DURAND, M-J. et CHOUINARD, R. (sous la dir.) (2006). *L'évaluation
des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des
résultats*, éd. HMH ».**

- Oui
- Non

Annexe 2: Schéma de l'entrevue

EVALUATION EN COURS DE CYCLE

PLANIFICATION GLOBALE

Utilisez-vous un outil de planification en lecture, écriture et mathématique ? (références, outils et critères d'évaluation)

Sinon, comment vous y prenez-vous pour planifier l'apprentissage et l'évaluation en cours de cycle ?

A cette étape, prévoyez-vous la mise en place de formes de différenciation ?

COLLECTE DE DONNEES

Quel usage faites-vous du portfolio des élèves ?

Peut-on voir les pistes de différenciation sur les travaux des élèves dans le portfolio ou autres travaux de l'élève ?

Peut-on voir les pistes de régulation (annotations, commentaires) sur les travaux des élèves dans le portfolio ou autres travaux de l'élève ?

Pouvez-vous fournir un exemple d'un travail d'élève en lecture, en écriture et en mathématique qui est représentatif de ce que vous utilisez pour collecter de l'information.

INTERPRETATION

Comment vous y prenez-vous pour évaluer un travail d'élève en cours de cycle ?

Est-ce que ce sont les mêmes critères pour chaque élève ? Pourquoi ? Comment les déterminez-vous ?

JUGEMENT

Comment vous y prenez-vous pour porter un jugement au bulletin de l'élève en cours de cycle ?

Comment procédez-vous pour accordez une note à un élève au bulletin?

Comment portez-vous le jugement lorsque l'enseignement a été différencié ?

COMMUNICATION

Quel type de rencontre organisez-vous pour communiquer les résultats de l'apprentissage aux parents de vos élèves ? Comment se déroule-t-elle ?

Est-ce que chaque élève reçoit un même bulletin ? ou mettez-vous en place des bulletins différenciés ?

ÉVALUATION AU BILAN ET EN FIN DE CYCLE

Qu'est-ce qui est différent de ce que vous faites durant l'année dans la préparation de vos élèves aux examens du MELS?

Comment procédez-vous avec les élèves présentant des difficultés d'apprentissage lors des épreuves du MELS ?

Quelle importance accordez-vous à ces épreuves dans le résultat de l'élève au dernier bulletin ? Est-ce un choix personnel /école ou CS ?

CIBLES DE RÉUSSITE

Est-ce que vous aviez des cibles de réussite à atteindre cette année ? Expliquez

En quoi cette directive a modifié vos pratiques évaluatives ?

Que pensez-vous de l'approche axée sur les résultats ?

NOUVEAU BULLETIN

Avez-vous reçu de l'information concernant les nouvelles balises du bulletin unique ?

Qu'en pensez-vous ?

Annexe 3: Répartition des questions selon les quatre dimensions identifiées dans le cadre de la présente recherche

Étape	Section	Question	Dimension
Planification	Section 3	12.1	3 (3.1.1)
		12.2	3 (3.1.1)
		12.3	3 (3.1.1)
		12.4	3 (3.1.1)
		12.5	3 (3.1.1)
Collecte de données	Section 4	14.1	3 (3.2.1)
		14.2	3 (3.2.1)
		14.3	3 (3.2.1)
		14.4	3 (3.2.1)
		14.5	3 (3.2.1)
		14.6	3 (3.2.1)
		14.7	3 (3.2.1)
		14.8	3 (3.2.1)
		14.9	3 (3.2.1)
		15.4	3 (3.1.1)
		15.6	3 (3.1.2)
		15.8	3 (3.1.1)
		15.9	3 (3.1.1)
		16.1	3 (3.2.3)
		16.2	3 (3.2.3)
		16.3	3 (3.2.3)
16.4	3 (3.2.3)		

Étape	Section	Question	Dimension
Collecte de données	Section 4	16.5	3 (3.2.3)
		17.1	1 (1.1)
		17.2	1 (1.1)
		17.3	1 (1.1)
		17.4	1 (1.1)
		17.5	1 (1.1)
		17.6	1 (1.1)
		17.7	1 (1.1)
		17.8	1 (1.1)
		17.9	1 (1.1)
		17.10	1 (1.1)
		17.11	1 (1.1)
		17.12	1 (1.1)
		17.13	1 (1.1)
		17.14	1 (1.1)
		17.15	1 (1.1)
		17.16	1 (1.1)
		17.17	1 (1.1)
		17.18	1 (1.1)
		17.19	1 (1.1)
		17.20	1(1.1)
		17.21	1 (1.1)
17.22	1 (1.1)		
17.26	1 (1.1)		
18.1	3 3.2)		

Étape	Section	Question	Dimension
Collecte de données	Section 4	18.2	3 (3.2)
		18.3	3 (3.2)
		18.4	3 (3.2)
		18.5	2 (2.3)
		21.1	2 (2.3)
		21.2	2 (2.3)
		21.3	2 (2.4)
		21.4	2 (2.4)
		21.5	2 (2.4)
		21.6	2 (2.4)
		21.7	2 (2.3)
		23.1	2 (2.4)
		23.3	2 (2.4)
		23.4	2 (2.4)
		23.5	2 (2.4)
		23.6	2 (2.4)
		23.7	2 (2.4)
		23.8	2 (2.4)
		23.9	2 (2.4)
		23.10	2 (2.4)

Étape	Section	Question	Dimension
Interprétation et jugement	Section 5	23.11	2 (2.4)
		24.1	2 (2.4)
		24.2	2 (2.4)
		24.3	2 (2.4)
		24.4	2 (2.4)
		24.5	2 (2.4)
		24.6	2 (2.4)
		24.7	2 (2.4)
		24.8	2 (2.4)
		24.9	2 (2.4)
		24.10	2 (2.4)
		24.11	2 (2.4)
24.12	2 (2.4)		
Communication	Section 6	25.1	3 (3.3)
		25.2	3 (3.3) 4 (4.1)
		25.3	3 (3.3) 4 (4.1)
		25.4	3 (3.3) 4 (4.1)
		26.1	3 (3.3)
		26.2	3 (3.3)
		26.3	3 (3.3)
		26.4	3 (3.3)
		26.5	3 (3.3)
		26.6	3 (3.3)

Annexe 4: Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

No de certificat

CPER-09-122-P(3)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUVELLEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni, conclut que le projet de recherche suivant respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire dans l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus aux examens ministériels
Chercheure requérante	Micheline-Joanne DURAND (15327) Professeure adjointe Administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Co-chercheurs	N.D.
Financement	
Organisme	FQRSC
Programme	Action concertée, persévérance et réussite scolaire
Titre de l'octroi si différent	Idem
Numéro d'octroi	2009-AC-130991
Chercheure principale	Idem
No de compte	R0017380

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.


Camille Assenat, conseillère en éthique
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

28 / 03 / 2013

Date de délivrance*

01 / 04 / 2014

Date de fin de validité

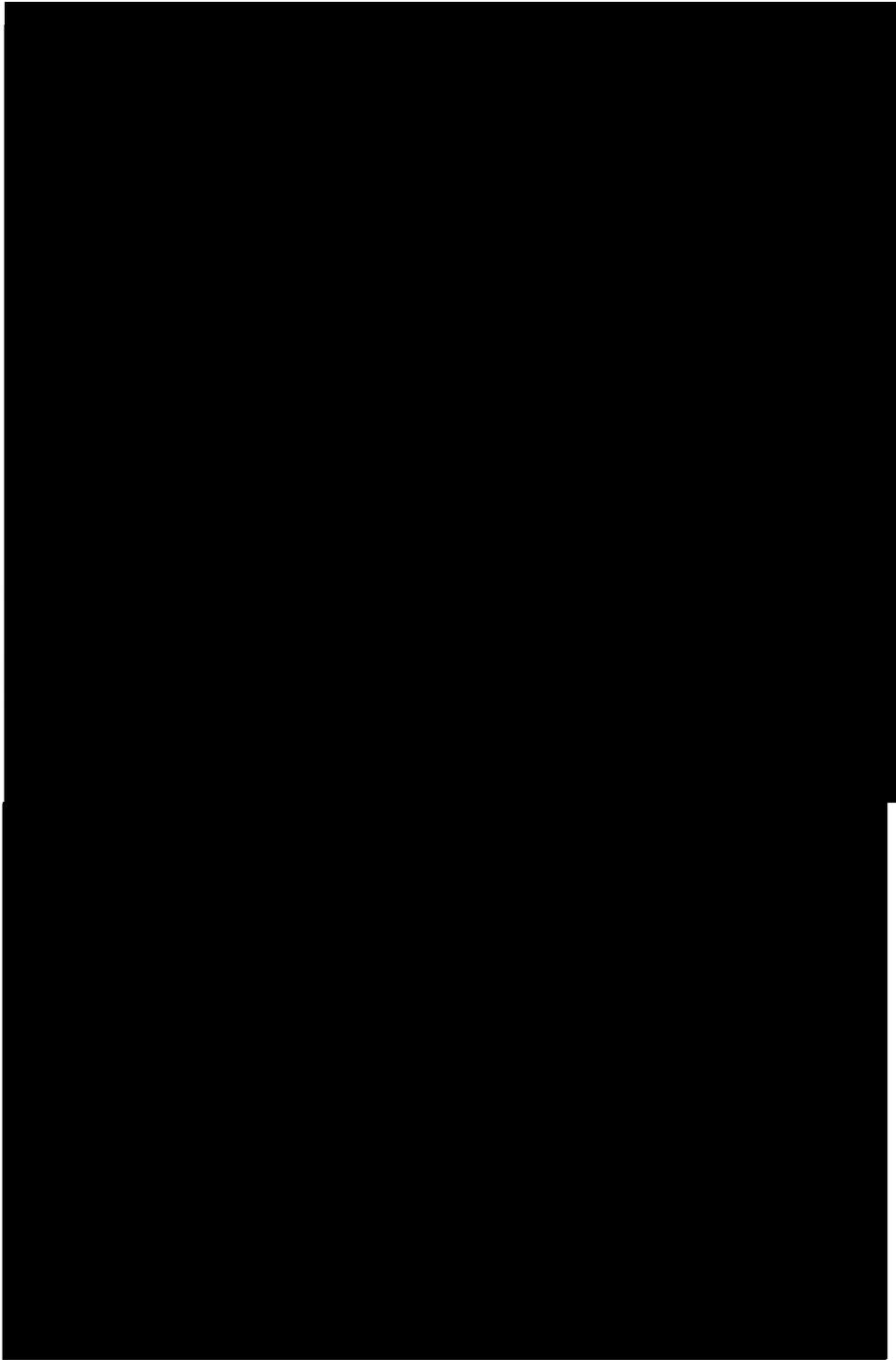
* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent.

adresse postale

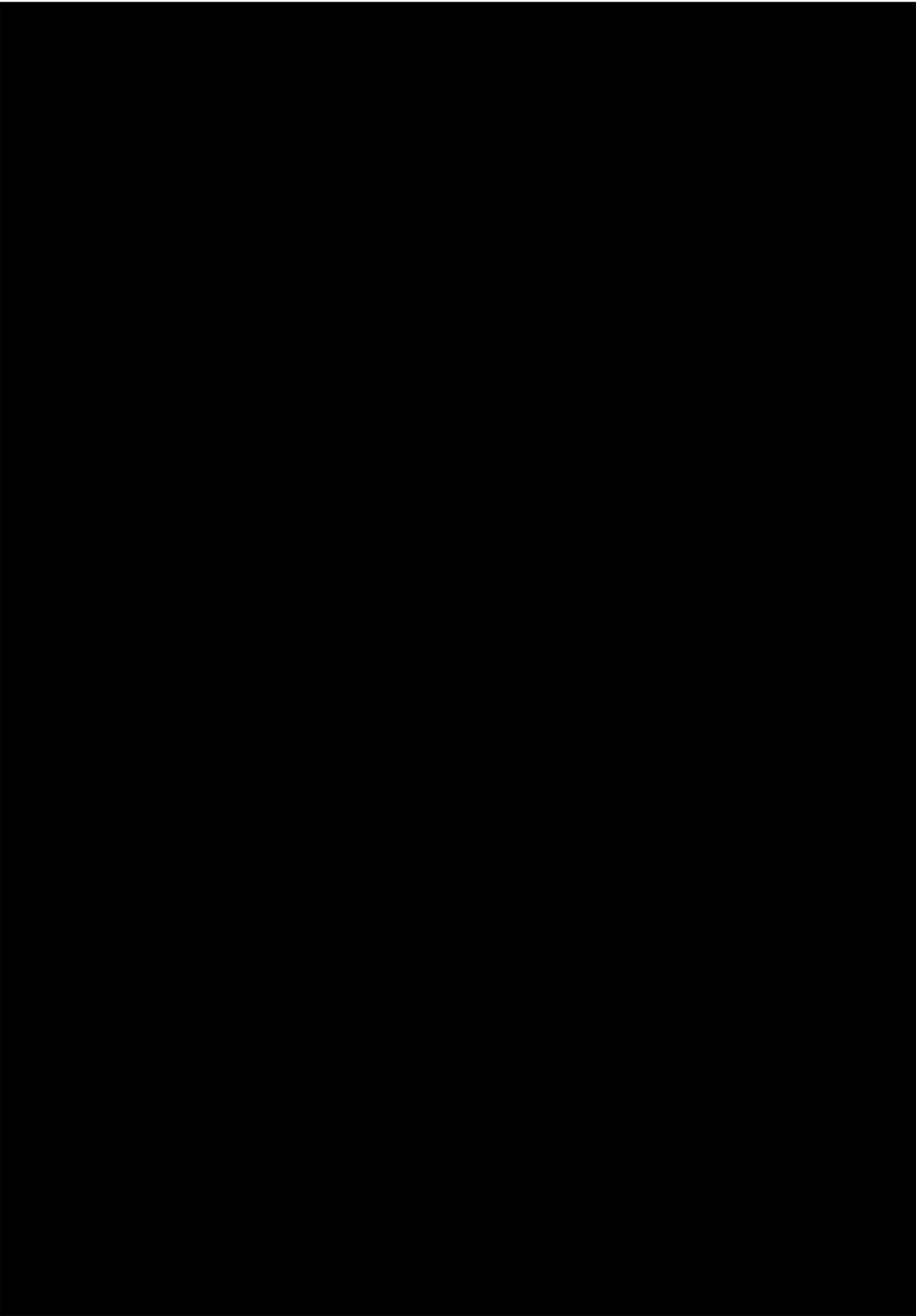
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

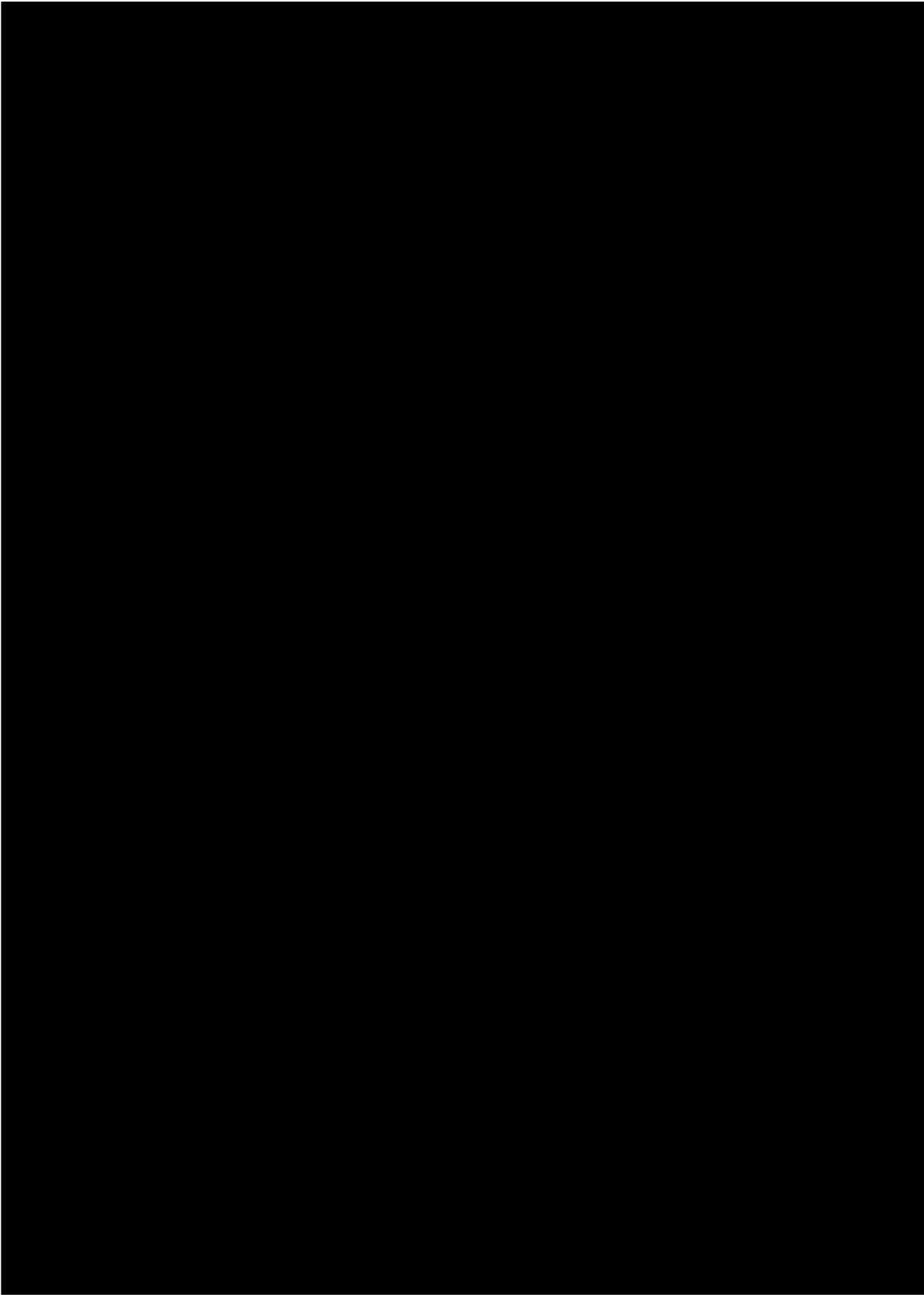
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

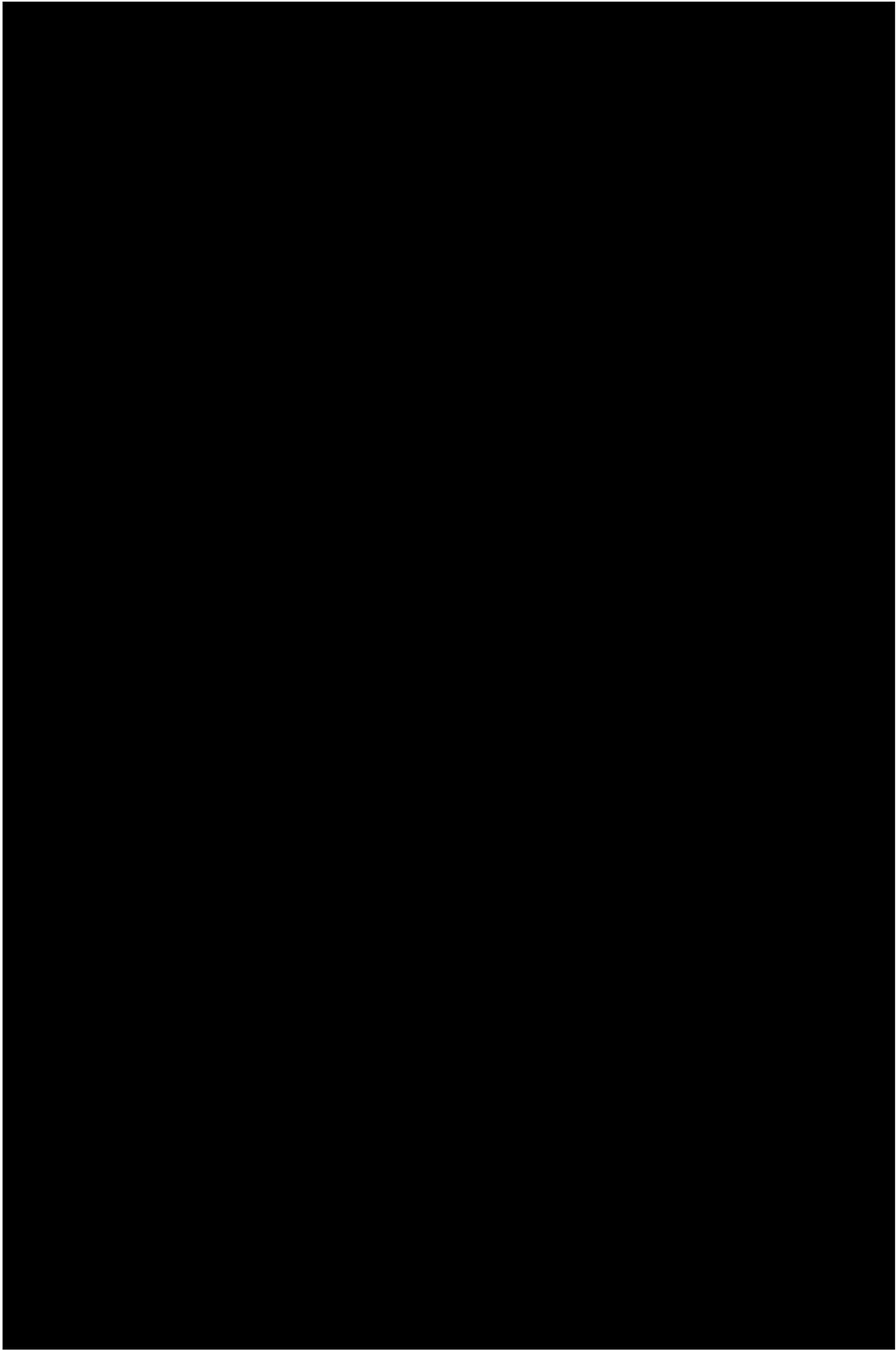
Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télocopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html



2013-11-19









2013-11-19

Annexe 5: Matrice des données brutes de l'entrevue

Catégorie	Code	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Types d'instruments-perspectives traditionnelles	Contrôle de leçons	5	1,80%	3	21,40%
Types d'instruments-perspectives traditionnelles	Dictées	7	2,50%	6	42,90%
Types d'instruments-perspectives traditionnelles	Examens	13	4,70%	6	42,90%
Types d'instruments-perspectives traditionnelles	Exercices	3	1,10%	2	14,30%
Types d'instruments-perspectives traditionnelles	Test papier-crayon	4	1,40%	3	21,40%
Types d'instruments-perspectives nouvelles	Projet	10	3,60%	6	42,90%
Types d'instruments-perspectives nouvelles	Portfolio	17	6,10%	13	92,90%
Types d'instruments-perspectives nouvelles	Situation complexe	3	1,10%	3	21,40%
Types d'instruments-perspectives nouvelles	Situation d'apprentissage	3	1,10%	2	14,30%
Types d'instruments-perspectives nouvelles	Situation d'apprentissage et d'évaluation	7	2,50%	7	50,00%
Types d'instruments-perspectives nouvelles	Situation d'évaluation	3	1,10%	3	21,40%
Type d'évaluation-perspectives	Grille de correction	6	2,20%	4	28,60%

traditionnelles					
Type d'évaluation-perspectives traditionnelles	Moyenne	3	1,10%	3	21,40%
Type d'évaluation-perspectives traditionnelles	Notation	5	1,80%	5	35,70%
Type d'évaluation-perspectives traditionnelles	Note	10	3,60%	6	42,90%
Type d'évaluation-perspectives traditionnelles	Pondération des travaux	3	1,10%	3	21,40%
Type d'évaluation-perspectives traditionnelles	Pourcentage	2	0,70%	2	14,30%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Cahier de note	5	1,80%	4	28,60%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Cahier d'observation	4	1,40%	3	21,40%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Grille d'évaluation	8	2,90%	6	42,90%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Grille ministérielle	6	2,20%	5	35,70%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Interprétation critériée	1	0,40%	1	7,10%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Jugement professionnel	27	9,70%	12	85,70%
Type d'évaluation-perspectives nouvelles	Portrait global	4	1,40%	4	28,60%
Type d'évaluation-perspectives	Profil de niveau de compétences	2	0,70%	2	14,30%

nouvelles					
Rôle de l'enseignant-perspectives traditionnelles	Adopte une pratique uniforme et rigide				
Rôle de l'enseignant-perspectives traditionnelles	Fait une correction qui ne vise pas l'amélioration chez l'élève	1	0,40%	1	7,10%
Rôle de l'enseignant-perspectives traditionnelles	Pas d'interactions avec les élèves				
Rôle de l'enseignant-perspectives traditionnelles	Pas d'interactions avec les parents et autres pendant les apprentissages	1	0,40%	1	7,10%
Rôle de l'enseignant-perspectives nouvelles	Annotations	18	6,50%	10	71,40%
Rôle de l'enseignant-perspectives nouvelles	Interagit avec les parents et autres personnes pendant les apprentissages	23	8,20%	13	92,90%
Rôle de l'enseignant-perspectives nouvelles	Met en place des activités de consolidation et d'enrichissement	7	2,50%	5	35,70%
Rôle de l'enseignant-perspectives nouvelles	Régulations	3	1,10%	2	14,30%
Rôle de l'enseignant-perspectives nouvelles	Rétroactions	10	3,60%	7	50,00%
Rôle de l'enseignant-perspectives nouvelles	Stratégies d'enseignements variées adaptées au rythme des élèves	24	8,60%	10	71,40%
Rôle de l'élève-perspectives traditionnelles	Ne remet pas en question la démarche de ses apprentissages				
Rôle de l'élève-perspectives traditionnelles	Ne s'autocorrige pas				
Rôle de l'élève-perspectives	Ne s'autoévalue pas				

traditionnelles					
Rôle de l'élève-perspectives traditionnelles	N'est pas co-évalué				
Rôle de l'élève-perspectives traditionnelles	N'est pas évalué par les pairs				
Rôle de l'élève-perspectives nouvelles	Assiste à la rencontre au bulletin	4	1,40%	4	28,60%
Rôle de l'élève-perspectives nouvelles	Est coévalué	2	0,70%	2	14,30%
Rôle de l'élève-perspectives nouvelles	Est évalué par les pairs				
Rôle de l'élève-perspectives nouvelles	Remet en question la démarche de ses apprentissages	6	2,20%	4	28,60%
Rôle de l'élève-perspectives nouvelles	S'autocorrige	4	1,40%	2	14,30%
Rôle de l'élève-perspectives nouvelles	S'autoévalue	10	3,60%	7	50,00%

Annexe 6: Tableau de fréquence pour la question 12

Énoncé	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Je planifie des évaluations qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	9	31	13	2
Je planifie des évaluations où les élèves doivent discuter avec d'autres élèves	4	32	15	4
Je planifie des évaluations où les élèves doivent travailler en équipe avec d'autres élèves	4	30	18	3
Je planifie des évaluations qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne	1	11	36	7
Je planifie des évaluations qui tiennent compte des difficultés qui pourraient se présenter à certains élèves lors de leur réalisation	-	9	33	13

Annexe 7: Tableau de fréquence pour la question 14

Énoncé	Matière et Fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
		J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé		0	3	35	17	1	13	25	16	1	2	29	23
Je donne un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre		21	26	6	2	31	18	4	2	30	18	6	1
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer		0	3	37	15	0	6	35	14	0	3	31	21
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait		0	7	30	18	1	10	26	18	0	8	26	21
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves		0	7	28	20	0	10	26	19	0	7	27	21
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster		1	8	23	23	3	10	23	19	2	10	24	19
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris		0	2	20	33	0	5	20	30	0	3	21	31
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe		0	2	20	33	0	3	20	32	0	3	18	34
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves		0	2	38	15	0	6	35	14	0	2	39	14

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Annexe 8: Tableau de fréquence pour la question 15, items 4,6,8

Énoncé	Matière et Fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
		J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées		1	11	22	21	1	13	22	19	2	11	21	21
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin		3	27	21	4	10	31	12	2	2	27	22	4
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs		3	14	26	12	7	12	28	8	2	9	28	16

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Annexe 9: Tableau de fréquence pour la question 16

Énoncé	Matière et	Mathématique				Lecture				Écriture			
	Fréquence	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte		1	7	40	7	1	18	32	4	1	10	33	11
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)		2	14	37	2	5	25	23	2	3	28	22	2
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution		3	14	31	7	4	21	26	4	3	22	24	6
Je propose des activités de consolidation		0	13	32	10	5	24	20	6	1	23	26	5
Je propose des activités d'enrichissement		5	21	20	9	9	27	13	6	10	27	13	5

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Annexe 10: Tableau de fréquence pour la question 17

Modalité d'évaluation	Matière et Fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
		J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Devoir fait à la maison		41	11	2	1	40	12	2	1	38	15	0	2
Mini test (leçons)		22	20	9	4	26	20	6	3	21	18	10	6
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs mois		31	11	7	6	30	10	9	6	22	17	7	9
Travail de recherche		36	11	6	2	18	22	12	3	7	29	16	3
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines		20	19	12	4	13	22	14	6	9	23	16	7
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)		3	8	26	18	2	12	24	17	3	10	24	18
Co-évaluation (élèves-enseignant)		32	18	3	2	30	20	3	2	25	24	4	2
Évaluation par les pairs		37	15	2	1	32	20	2	1	30	20	4	1

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Modalité d'évaluation	Matière et Fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
		J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Auto-évaluation		30	22	1	2	30	20	3	2	25	26	2	2
Journal de bord quotidien		50	3	1	1	48	3	3	1	48	2	3	2
Portfolio ou dossier d'apprentissage		16	9	13	17	17	7	15	16	16	8	14	17
Cartes conceptuelles		46	7	2	0	43	9	3	0	44	8	2	1
Échanges verbaux		26	18	8	3	19	23	9	4	31	15	6	3
Entrevue individuelle		35	15	5	0	31	16	6	2	39	10	6	0
Présentation orale		37	9	4	5	16	23	9	7	23	19	7	6
Test informatisé		50	4	1	0	49	6	0	0	47	6	2	0
Dictées		46	7	1	1	49	4	1	1	15	24	11	15
Texte troué		49	5	1	0	49	5	1	0	39	11	4	1
Examens avec des vrais ou faux		41	11	3	0	36	16	3	0	49	5	1	0
Examens avec des questions à développement		6	13	26	10	2	10	30	13	17	12	16	10

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Modalité d'évaluation	Matière et Fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
		J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Examens avec des questions à réponses courtes		5	17	27	6	4	19	25	7	21	14	17	3
Examens avec des questions à choix multiple		29	23	3	0	25	28	2	0	46	8	1	0
Situation d'évaluation (SE)		1	6	33	15	3	5	31	16	1	6	32	16
Autre modalité		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autre modalité		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autre modalité		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Annexe 11: Tableau de fréquence pour la question 18, items 1-5

Modalité d'évaluation	Matière et Fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
		J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
	Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	4	13	20	18	19	18	13	5	12	16	21	6
	J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	3	3	13	36	2	4	15	34	1	2	17	35
	J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	2	7	16	30	1	7	19	28	0	3	14	38
	J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	5	8	29	13	7	9	27	12	5	7	29	14
	J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	0	1	13	41	0	4	19	32	0	1	16	38

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Annexe 12: Tableau de fréquence pour la question 21, items1-7

Outil \ Matière et fréquence	Mathématique				Lecture				Écriture			
	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Code de correction (un corrigé)	0	6	28	21	1	5	27	22	17	15	11	12
Grille contenant une échelle numérique (par exemple, 1 à 5 ou A à D)	11	21	15	8	11	19	19	6	8	10	25	12
Grille contenant une échelle qualitative (par exemple, insatisfaisant à très satisfaisant)	19	24	10	2	19	23	11	2	16	20	15	4
Grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves)	13	29	10	3	15	27	9	3	11	24	14	6
Échelles de niveau de compétence (comprenant des échelons et des portraits d'élèves)	18	26	9	2	20	23	10	2	19	23	11	2
Critères d'évaluation du programme de formation	19	11	17	8	16	13	18	8	17	10	19	9
Liste de vérifications	19	20	15	1	27	20	7	1	20	23	10	2

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

Annexe 13: Tableau de fréquence pour la question 26

Modalités	Jamais	1 fois ou 2 par année	1 fois par étape	1 fois par mois	1 fois ou plus par semaine
Annotation(s) dans l'agenda de l'élève	8	6	12	17	12
Appel à la maison	2	19	20	13	1
Courriel aux parents	17	12	10	10	6
Commentaire(s) dans le portfolio	22	4	20	7	2
Rencontre informelle à l'entrée et à la sortie des classes	10	17	13	12	3
Rencontre formelle (<i>sur rendez-vous</i>)	0	30	21	4	0

J= Jamais P= Parfois S=Souvent T= Toujours

