

Université de Montréal

L'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves québécois : une analyse des stratégies d'adaptation d'enseignant·e·s de la 6<sup>e</sup> année

par  
Walph Ferentzi Youyou

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en sciences de l'éducation, option Mesure et évaluation en éducation

Juillet 2021

© Walph Ferentzi Youyou, 2021

Université de Montréal  
Département d'administration et fondements de l'éducation,  
Faculté des sciences de l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

L'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves québécois: une analyse des stratégies d'adaptation d'enseignants de la 6<sup>e</sup> année

*Présenté par*

**Walph Ferentzi Youyou**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :*

**Martial Dembélé**  
Président-rapporteur

**Isabelle Nizet**  
Membre du jury

**Joëlle Morrissette**  
Directrice de recherche

## RÉSUMÉ

Durant les deux dernières décennies, la pression à l'évaluation chiffrée, dans le système éducatif québécois, s'est grandement intensifiée. Cette pression a provoqué un accroissement du nombre d'évaluations chiffrées dans les écoles, entraînant dans son sillage des dérives au plan de la pratique comme le gonflement artificiel des notes des élèves pour satisfaire les cibles du Ministère de l'Éducation en matière de réussite. La pression prend de l'ampleur à la fin du primaire, au moment où les élèves de 6<sup>e</sup> année doivent opérer le passage vers le secondaire. Dans la foulée, la performance scolaire traduite par la note chiffrée représente un critère de choix pour sélectionner les élèves dans certains établissements privés d'enseignement réputés pour leur « excellence ». Dans ce contexte, l'évaluation chiffrée est devenue un enjeu sociopolitique. À ce jour, la recherche a surtout documenté les impacts psychologiques de la pression à l'évaluation chiffrée sur le travail d'enseignant·e·s (stress, anxiété, fatigue, abandon) ; peu d'attention a été portée à la manière dont les enseignant·e·s s'ajustent pour composer avec ce contexte. Ainsi, ce mémoire vise à comprendre comment des enseignant·e·s de 6<sup>e</sup> année du primaire s'adaptent face à la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves québécois. Plus précisément, il documente les formes d'adaptations secondaires que les enseignant·e·s déploient pour négocier les contraintes institutionnelles et les conventions professionnelles qui se construisent autour de l'évaluation chiffrée des apprentissages. La théorie de Perrenoud (2004b) sur le « métier d'élève » est ici transposée au « métier d'enseignant » afin d'éclairer ces adaptations secondaires. Sur le plan méthodologique, le point de vue des enseignant·e·s a été privilégié, recueilli au moyen d'entretiens individuels conduits auprès de 4 enseignantes de 6<sup>e</sup> année travaillant dans des établissements d'enseignement primaire de Montréal et de Laval. Les données recueillies sont présentées suivant deux registres d'analyse. Dans le premier registre, le matériau de recherche est analysé selon le point de vue des participantes à partir d'une stratégie de raisonnement par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli (2016). Il en ressort trois catégories d'adaptations secondaires que les enseignantes ont développées pour s'affranchir un peu de l'influence externe qui pèse sur leur travail, à savoir : l'allègement des tâches d'évaluation, l'alignement des modalités d'évaluation et l'ajustement de l'évaluation selon une commande externe. Dans le deuxième registre, en cohérence avec la démarche

inductive employée, un éclairage complémentaire est mobilisé pour donner sens à la dynamique d'actions réciproques entre les acteurs qui sous-tend ces stratégies d'adaptation. Il s'agit de la théorie de la régulation sociale de Reynaud (1979), issue de la sociologie des organisations. Combinée aux apports d'autres auteurs affiliés à une perspective interactionniste, cette théorie conduit à éclairer la fabrique de l'évaluation par la mise en relief de trois stratégies de régulation : la régulation de contrôle, la régulation autonome et la régulation conjointe.

**Mots-clés** : adaptation secondaire, enseignant·e·s au Québec, évaluation chiffrée, métier d'élève, métier d'enseignant, régulation autonome, régulation conjointe, régulation de contrôle, régulation sociale, sociologie de l'évaluation scolaire, sociologie des organisations

## ABSTRACT

Over the past two decades, high-stakes testing has been on the rise in Quebec's educational system. This pressure provoked an increase in the number of quantitative assessments in schools, leading to some dubious practices such as test score inflation in order to meet the achievement standards established by the Ministry of Education. The pressure is particularly high during the last year of primary education (6th grade) as test scores constitute a key selection criterion for admission into certain private secondary schools known for their "excellence". In this context, quantitative assessment has become a socio-political issue. To date, research has mainly documented the psychological impacts of high-stakes testing on teachers (stress, anxiety, fatigue, attrition); whilst less attention has been paid to the ways in which teachers adapt to this context. Thus, this research aims to understand how the pressure to increase quantitative assessment affects the teaching profession in Quebec. Precisely, it documents the forms of secondary adaptations that teachers deploy to negotiate institutional constraints and professional agreements concerning the quantitative assessment of learning. Perrenoud's theory (2004b) on "studenting" is transposed to "teachers' work" to shed light on these secondary adaptations. Methodologically, teachers' perspectives were foregrounded through individual interviews with four sixth grade teachers working in Montreal and Laval. The data collected are presented using two levels of analysis. At the first level, the data were analyzed from the point of view of the participants, by following an analytical questioning reasoning strategy (Paillé & Mucchielli, 2016). Three categories of secondary adaptations that teachers developed to cope with the external influence that weighs on their work, are identified namely: simplifying evaluation tasks, aligning evaluation methods, and adjusting grades according to an external command. At the second level, the inductive approach adopted at the outset of this research led to mobilizing a complementary perspective drawn from organizational sociology, i.e. Reynaud's theory of social regulation (1979). Together with other works within an interactionist perspective, this level of analysis helps explain the production of evaluation by highlighting three regulatory strategies: controlled regulation, autonomous regulation, and joint regulation.

**Keywords:** autonomous regulation, control regulation, high-stakes testing, joint regulation, studenting, teaching, secondary adaptation, social regulation, sociology of organizations, sociology of learning assessment in schools, teachers in Quebec

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>viii</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>ix</b>
<b>Liste des sigles et des abréviations</b> .....	<b>x</b>
<b>DÉDICACES</b> .....	<b>xi</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>xii</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1. Contexte : le travail d’enseignant·e·s au Québec au regard des prescriptions</b>	<b>6</b>
1.1.1. L’approche par objectifs (APO) et la politique d’évaluation de 1981 .....	7
1.1.1.1. Les fonctions de l’évaluation dans la politique de 1981 .....	8
1.1.1.2. Les incidences des caractéristiques des objectifs sur l’évaluation.....	8
1.1.1.3. Les critiques autour de l’évaluation des objectifs d’apprentissage.....	9
1.1.2. L’approche par compétences (APC) et la politique d’évaluation de 2003 .....	10
1.1.2.1. Les fonctions de l’évaluation dans la politique de 2003.....	13
1.1.2.2. Les défis de l’évaluation des compétences .....	14
1.1.3. La valeur symbolique de la note scolaire.....	15
1.1.4. Le bulletin unique et le retour aux notes chiffrées.....	16
1.1.5. La pression en faveur du gonflement artificiel des notes .....	18
1.1.6. Les tensions politiques autour de la note chiffrée.....	20
<b>1.2. Une recension des écrits sur l’influence de la pression à l’évaluation chiffrée</b>	<b>21</b>
1.2.1. Les écrits sur l’influence de l’usage politique de l’évaluation .....	22
1.2.2. Les écrits sur la conformité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s .....	25
1.2.3. Le problème spécifique et la question générale de recherche.....	32
<b>1.3. Le cadre théorique : le métier d’élève</b> .....	<b>34</b>
1.3.1. Le métier d’élève .....	34
1.3.1.1. Un métier normé .....	35
1.3.1.2. Un métier contrôlé .....	35
1.3.1.3. Un métier d’adaptation .....	36

1.3.2. Le métier d'enseignant.....	39
1.3.2.1. Un métier normé .....	39
1.3.2.2. Un métier contrôlé .....	40
1.3.2.3. Un métier d'adaptation .....	42
1.3.3. La question de recherche .....	43
<b>CHAPITRE 2 – LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1. Une recherche qualitative de type interprétatif .....</b>	<b>46</b>
2.1.1. Le choix des participantes : les critères de sélection .....	47
2.1.2. L'entretien individuel comme méthode d'investigation.....	49
2.1.2.1. L'intérêt de l'entretien individuel .....	49
2.1.2.2. Le déroulement des entretiens individuels.....	50
<b>2.2. Une stratégie d'analyse par questionnaire analytique.....</b>	<b>52</b>
2.2.1. La transcription des entretiens en verbatim .....	53
2.2.2. L'élaboration d'un canevas investigatif en continu.....	53
2.2.2.1. La phase exploratoire du canevas investigatif.....	54
2.2.2.2. La phase de consolidation et de validation du canevas investigatif.....	55
2.2.3. L'étiquetage du matériau de recherche.....	56
2.2.4. La mise en forme des analyses selon deux registres analytiques.....	57
2.2.4.1. Un premier registre d'analyse : des stratégies d'adaptation secondaire ..	59
2.2.4.2. Un second registre d'analyse : des stratégies de régulation.....	62
<b>CHAPITRE 3 – LE PREMIER REGISTRE D'ANALYSE .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1. Allègement des tâches d'évaluation.....</b>	<b>65</b>
3.1.1. Fabriquer les évaluations en fonction de la charge de travail.....	66
3.1.2. Des stratégies d'adaptation face à l'enjeu du temps dans l'évaluation.....	70
<b>3.2. Alignement des modalités d'évaluation et de notation .....</b>	<b>74</b>
3.2.1. Standardiser les manières d'évaluer par souci d'objectivité et de justesse.....	75
3.2.2. Des stratégies d'adaptation face aux enjeux d'objectivité et de justesse.....	82
<b>3.3. Ajustement de l'évaluation selon une commande externe .....</b>	<b>90</b>
3.3.1. Réguler l'évaluation selon les attentes des principaux concernés .....	90
3.3.2. Des stratégies d'adaptation face à l'enjeu d'imputabilité .....	97
<b>CHAPITRE 4 – LE DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE .....</b>	<b>104</b>
<b>4.1. La sociologie des organisations : cadre d'analyse du travail des enseignantes .....</b>	<b>105</b>



4.1.1. L'organisation : clarification conceptuelle .....	106
4.1.2. La théorie de la régulation sociale de Reynaud .....	108
4.1.3. Les types de régulation en concurrence dans l'organisation .....	109
<b>4.2. La régulation du travail des enseignantes .....</b>	<b>110</b>
4.2.1. Une régulation de contrôle du travail selon les objectifs .....	112
4.2.2. Une régulation autonome du travail selon les enjeux .....	114
4.2.3. Une régulation conjointe du travail selon une logique de confrontation .....	117
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>121</b>
C1. Articulation générale du mémoire.....	121
C2. Principales contributions de la recherche.....	123
C3. Difficultés rencontrées et limites .....	125
C4. Perspectives de recherche .....	126
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>128</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>140</b>
Annexe A. Texte de présentation du projet de recherche pour les participant·e·s .	141
Annexe B. Formulaire d'information et de consentement.....	144
Annexe C. Canevas d'entretien individuel d'explicitation.....	150
Annexe D. Le canevas investigatif consolidé et validé .....	152
Annexe E. Tableau synthétique des réponses des participantes .....	153

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1. Sources consultées .....	22
Tableau 2. Les degrés de tricherie en évaluation .....	29
Tableau 3. Profils des participants de la recherche .....	48
Tableau 4. Le déroulement des entretiens individuels .....	50
Tableau 5. Convention de transcription des entretiens .....	53
Tableau 6. Le canevas investigatif en construction .....	55

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1. Le processus d'étiquetage du matériau de recherche .....	57
Figure 2. Les enjeux en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages .....	60
Figure 3. Les tensions en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages .....	60
Figure 4. Les trois stratégies d'adaptation secondaire générales .....	61
Figure 5. Les stratégies d'adaptation secondaires spécifiques.....	62

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS**

APC	Approche par compétences
APO	Approche par objectifs
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMV	Commission scolaire Marie-Victorin
EE	Évaluation externe
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
GAR	Gestion axée sur les résultats
IAP	Instrument d'action publique
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et des sports
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
NGP	Nouvelle gestion publique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

## DÉDICACES

*À la mémoire de mon grand-père **Rodrigue Jabouin** pour son intelligence!*

*À la mémoire de ma grand-mère **Marie Thérèse Pantal** pour son humilité et sa générosité!*

*À la mémoire de mon père **François Clervil Youyou** pour son amour des livres!*

*À ma mère **Rose Junie Jabouin** pour ses années de sacrifice!*

*À mes professeurs qui ont partagé avec moi une part de leurs savoirs!*

## REMERCIEMENTS

À travers ces lignes, je veux rendre un hommage mérité à toutes ces personnes qui ont apporté leur précieuse contribution à la réalisation de ce voyage intellectuel. Je veux tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Mme Joëlle Morrissette, qui a généreusement accepté de me livrer ses précieuses ficelles du « métier de chercheur ». Avec Joëlle, ce voyage intellectuel est devenu une expérience de vie empreinte de partage, de convivialité, de franche camaraderie et de solidarité. Elle m'a aussi invité à habiter son univers épistémologique et surtout à faire montre de rigueur méthodologique. Parmi les phrases qu'elle n'a jamais cessé de me répéter tout au long du processus de rédaction de mon mémoire, je retiens les suivantes : « Walph, il faut toujours tenir ton lecteur par la main »; « Walph, il faut toujours maintenir le parallélisme des formes »; « Walph, il est important de stabiliser ton vocabulaire conceptuel »; « Walph, c'est important de déplier tes idées ». Aujourd'hui, je tiens surtout à la remercier pour toute sa patience à mon égard.

Mes remerciements chaleureux vont également à l'endroit des membres de mon jury, je veux parler de M. Martial Dembélé et de Mme Isabelle Nizet. En sa qualité de président de jury, M. Dembélé m'a donné des rétroactions éclairantes pour bonifier mon travail, tantôt en me suggérant des textes à lire, tantôt en m'envoyant des liens d'émissions à écouter en relation avec mon objet de recherche. Quant à l'examinatrice externe, Mme Nizet, ses suggestions ont été aussi d'une grande aide.

À tout jamais je garderai un souvenir mémorable de tous ces professeur·e·s qui ont partagé avec moi leurs savoirs, leurs expériences tant universitaires que professionnelles, leurs précieux conseils durant ce cheminement universitaire. Je fais surtout allusion aux professeur·e·s Sébastien Béland, Micheline-Joanne Durand, Pierre Canisius Kamanzi et Annie Malo.

Je souhaite également remercier tous ces professeur·e·s et ces chargés de cours avec qui j'ai eu l'opportunité de collaborer, soit en qualité d'auxiliaire de recherche ou d'enseignement, soit à titre de chargé de cours. Je pense notamment à Mme Adriana Morales Perlaza, M. Alain Christophe Bihan et M. El Hadji Yaya Koné.

Ce voyage intellectuel n'aurait pas été viable sans le soutien financier du programme de *Bourses d'exemption des frais de scolarité des étudiants internationaux* de la Faculté des études supérieures et postdoctorales, des *Bourses d'excellence du vice-décanat* et des *Bourses de persévérance* de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Je dois également mentionner les généreuses *Bourses de perfectionnement* qui m'ont été accordées par ma directrice de recherche et par la professeure Adriana Morales Perlaza à partir de leurs fonds de recherche. Ces bourses m'ont procuré des conditions optimales pour réaliser mon projet d'études.

Dans la foulée, je veux remercier de manière spéciale des personnes comme M. Pierre Lapointe, M. Serge J. Larivée, Mme Claudine Jomphe, Mme Lucie Lefrançois, Mme Chantal Viau, Mme Sylvie Hrubá, Mme Paule Campeau, Mme Zeina Tamaz, Mme Annie Pierre-Louis pour le soutien administratif inestimable fourni.

Je remercie également les membres de la bibliothèque EPC-Biologie, en particulier Jean-François Durnin, bibliothécaire lié aux études supérieures, qui m'a énormément aidé dans des recherches documentaires et bibliographiques.

Je souhaite aussi remercier de manière chaleureuse les quatre enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche, et ce, malgré les difficultés et les contraintes induites par la pandémie Covid-19. Elles ont été d'une grande générosité avec moi. Leur contribution a été essentielle à la réalisation de mon mémoire de recherche.

Je veux signifier mes plus profondes marques de reconnaissance envers Antony Jean-Baptiste qui a fait preuve de foi lorsque je lui ai fait part de mon projet d'études à l'UdeM. Il s'est investi à fond pour rendre ce projet d'études viable. Cette opportunité, je la dois aussi à M. Frantz Moïse et M. Hervé Charles pour leur grande générosité envers moi. Mes plus chaleureux remerciements s'adressent aussi à mon ancien vice-doyen à l'Université Quisqueya (Haïti) pour m'avoir encouragé à poursuivre mes études aux cycles supérieurs. Je ne saurais oublier un aîné comme M. Pierre Michel Laguerre qui a guidé mes premiers pas dans le monde la recherche. Et avant lui, M. Joseph Junior Sander qui m'a insufflé cette passion pour la mesure et l'évaluation quand il partageait avec moi ses expériences

professionnelles dans le domaine, alors que je débutais à peine mon premier cycle d'études universitaires en sciences de l'éducation.

Au cours de cette grande aventure, M. Édes Metellus a joué un rôle majeur. Il a accepté de m'héberger chez lui pendant la moitié de ma scolarité et il m'a traité comme son fils biologique. Édes, tu as toute mon admiration et je t'exprime ma plus profonde gratitude. Dans la même veine, je dis merci à Mme Lucienne Télémaque qui m'a aussi adopté comme son fils et du même coup m'a donné toutes les attentions qui accompagnent ce privilège.

Au Département d'administration et de fondements de l'éducation auquel est rattaché mon programme, j'ai gagné un frère et une sœur : M. Serigne Ben Moustapha Diédhiou et Mlle Tya Collins. Ben était mon protecteur immédiat; il m'a conseillé, guidé, soutenu sur tous les plans tout au long de ce voyage. Avec lui, j'entretenais une belle complicité intellectuelle et amicale. Je lui dois une fière chandelle. Quant à Tya, elle était l'ange gardien qui me prenait sous ses ailes afin de m'éviter de faux pas, de m'aider à décrypter les codes implicites de la culture québécoise et de me socialiser à cette nouvelle vie universitaire. Merci pour tous ces partages Tya. Dans la même veine, je souhaite exprimer ma plus grande gratitude à l'endroit de Natacha Hyppolite, elle m'a offert un soutien sans faille tout au long de mon cheminement dans ce programme de maîtrise.

Sur une note plus personnelle, j'aimerais remercier de façon très spéciale Darrow Maxis et sa mère Sophia Valéry qui m'ont accordé leur soutien indéfectible durant ma dernière année de maîtrise. Merci surtout à toi, Darrow, d'avoir été présente à mes côtés durant les moments où j'étais complètement habité par des sentiments d'incertitude et de découragement. Tu as été une source de motivation intarissable pour moi.

Je ne pourrais non plus oublier ces personnes formidables qui n'ont jamais cessé de me faire partager leur énergie positive : Rolia Desvarieux, Rivelie Mondésir, Johanna Paul, Ra-Stale Garçon, Joselita Stéphanie Lacombe, Julnide Valéry, Christelle Alva, Rébecca Pierre, Cassandre Marquine Pierre-Louis, Natacha Marseille, Esther François, Eurica Denis, Katiana Gabriel, Stéphanie Delphonse, Gaëlle Duperval, Vanessa Delbrun, Rose Mina Pierrin, Maïdée Michel, Stéphanie Senatus, Johanne Michel.



Je tiens aussi à remercier tous ces amis qui m'ont soutenu et encouragé à leur manière durant ce voyage : Saïdou Séguéda, Alioum Aboubacar, Samba Niang, Abdel Hakim Touhmou, Lhassar Ahmed, Jean Daniel Sénat, Joël Fanfan, Thélisma Dimmy, Andelson Lindor, Jerry Legrand, Roubens Bruno, James Osné, Cawn Mala Osné, Juno Jean Baptiste, Josué Sénat, Blaise Kensley, Mauge Justin, Patrick Télémaque, Dama Métellus, Ruben Moïse, Gardy Métellus, Ernso Olivier, David Le Roi, Standley Kétan, Réginald Brice, Junior Agena, Mickenson Luma, Jean Kechnord Édmond.

Enfin, j'exprime ma plus sincère reconnaissance envers ces membres de ma famille : ma mère Rose Junie Jabouin, mon feu père François Clervil Youyou, mon petit frère Don Durvil Youyou et mes sœurs; mes tantes, Yolaine Pantal, Clairta Youyou; mes oncles, en particulier, Giraud Jabouin, Roosvald Jabouin, Jean Youyou; mes cousines, plus précisément, Rose Kenchnard Youyou; et tous les autres membres de ma famille, notamment, Estimé Charles, Fanfan Gabriel Durvil, Marcel Durvil, Euvania Durvil, Olane Pantal, Rélio Métellus, Lovelie Métellus, Rutchelle Métellus, Lovelie Métellus, Marie-France Pantal, Edvard Pantal, Gary Pantal, Josué Pierre Louis.

## INTRODUCTION

Avant de commencer ma maîtrise en mesure et évaluation, j'avais une compréhension plus ou moins étreinte de cette discipline. Je la croyais monolithique, comme si la mesure et l'évaluation ne faisaient qu'un seul et unique objet de recherche. Dans le cadre de mon cours de lectures dirigées, j'ai été amené à brosser un portrait global de cette discipline et à identifier l'objet spécifique de ma recherche. Cet exercice m'a permis de comprendre que cette discipline est plutôt dichotomique, au sens que la mesure et l'évaluation sont rattachées à des épistémologies opposées. D'un côté, la mesure tente de quantifier les apprentissages des élèves et de l'autre côté, l'évaluation de les apprécier de manière qualitative.

Notons toutefois qu'en Amérique du Nord, y compris au Québec, le courant de la mesure a toujours été historiquement dominant grâce à l'influence des approches psychométriques, docimologiques, puis éducatives en éducation, au point où il semble difficile de jauger le socle de connaissances d'un élève sans l'assujettir à une quelconque mesure (Desrosières, 2008). D'ailleurs, depuis quelques décennies, l'évaluation par les chiffres s'amplifie dans les systèmes éducatifs occidentaux. Cette tendance pourrait être associée à des visées politiques et économiques de l'éducation (Aguilhon, 2006).

Il faut préciser que l'émergence de la globalisation au début des années 1980 aurait produit un virage surprenant des politiques éducatives aux États-Unis (Smith, 2009) : différents acteurs du système éducatif (enseignant·e·s, élèves, directions d'établissements) sont dès lors encadrés par une politique de contrôle. Dans son sillage, une nouvelle approche d'évaluation en éducation est apparue. Il s'agit d'une « évaluation comptable » des apprentissages dont l'une des finalités est de quantifier la performance des élèves. Ce type d'évaluation est basé sur une logique de reddition de compte, inspirée du modèle de gestion axée sur les résultats (GAR) ou de l'*accountability* (version anglo-américaine) (Maroy, 2014). Il est important de souligner que de manière plus globale, la GAR constitue un dispositif de gestion publique axée sur une quête permanente d'efficacité et d'efficience se traduisant par des résultats mesurables au moyen des données statistiques (Lessard, 2014). Selon Dembélé et al. (2013), elle est une approche de gestion de l'administration publique qui se concentre sur les résultats de l'action publique, tout en laissant plus de flexibilité et

d'autonomie aux gestionnaires pour agir et planifier les changements dans le but d'atteindre les résultats escomptés. Du point de vue de ces auteurs, ce modèle de gestion se fonde sur six principes directeurs, à savoir : 1. l'obligation de résultats ; 2. la transparence ; 3. la responsabilité ; 4. l'autonomie ; 5. la reddition de comptes ; 6. la participation effective de toutes les parties prenantes à toutes les étapes du processus de gestion.

À travers le monde, plusieurs systèmes éducatifs ont depuis quelques décennies adopté ce modèle de gestion (Lingard et Lewis, 2016). Au Québec, la GAR s'est implantée au courant des années 2000 ; elle est utilisée comme un instrument d'action publique (IAP) (Maroy, 2014). Au cœur de ce modèle, les évaluations (internes et externes) sont fabriquées de sorte que les résultats des élèves soient statistiquement utilisables à des fins politiques (réforme éducative) et économiques (classement des écoles, création de marchés scolaires). En somme, entre les mains des autorités gouvernementales, les notes des élèves deviennent des instruments d'action facilitant la régulation du système. Au plan opérationnel, le processus de régulation s'actualise à travers une multiplication des évaluations chiffrées dans les écoles.

D'un point de vue compréhensif, ce mémoire interroge les enjeux pédagogiques, politiques, et sociaux du travail des enseignant·e·s au Québec dans ce contexte de forte pression liée à la multiplication de l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves à l'ordre d'enseignement primaire. Le but étant d'explicitier les stratégies « d'adaptation secondaire » que les enseignant·e·s mettent en œuvre pour s'ajuster aux injonctions ministérielles et aux pressions sociales qui valorisent une évaluation chiffrée des compétences des élèves. Les enseignant·e·s sont confrontés à deux paradigmes opposés : celui de l'approche par compétences (APC), qui appelle l'appréciation qualitative des apprentissages réalisés par les élèves (Legendre, 2004b, 2008; Scallon, 2004), et celui de l'évaluation chiffrée, qui essaye de les quantifier.

Par ailleurs, ce culte apparemment dédié au chiffre semble jeter une ombre innommée sur les dimensions qualitatives et sociales qui façonnent l'activité évaluative. Il est important de rappeler qu'évaluer c'est interagir, communiquer, apprécier, juger, etc. (Hadjji, 2012).

Dans cette perspective, on peut se demander comment les enseignant·e·s font pour négocier les injonctions ministérielles et les pressions sociales en faveur d'une évaluation chiffrée.

*Le plan du mémoire.* Le présent mémoire comprend quatre chapitres :

Le premier chapitre est composé du contexte d'émergence du projet de recherche et d'un cadre théorique qui forment la problématique. Dans la section consacrée au contexte d'émergence, j'expose les principaux enjeux politiques et sociaux qu'engendre l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves au Québec. Suit une recension des écrits visant à tracer un portrait des recherches qui ont abordé ce phénomène jusqu'ici. En vue d'éclairer comment les enseignant·e·s composent avec le contexte de la pression à l'évaluation chiffrée, j'ai retenu la théorie sociologique de Perrenoud (2004b) sur le « métier d'élève » en le transposant de manière prudente au « métier d'enseignant ». Cette loupe théorique permet d'appréhender les aspects contraignants du travail de l'enseignant qui peuvent le conduire à développer des « adaptations secondaires » lorsque la pression est forte. L'idée de rapprocher le métier d'élève et celui de l'enseignant se fonde sur l'hypothèse que ces deux métiers sont étroitement liés, interdépendants et possèdent en commun certaines caractéristiques. Ainsi, la compréhension de l'un pourrait faciliter la compréhension de l'autre.

Le deuxième chapitre expose le dispositif méthodologique de la recherche, en commençant par une présentation de la recherche qualitative interprétative comme méthodologie d'enquête de terrain pouvant investiguer, plus en profondeur, le travail des enseignantes participantes en contexte d'évaluation chiffrée des apprentissages de leurs élèves. Suit la stratégie analytique qui a été déployée, tout en explicitant les différentes étapes de la collecte des données ainsi que l'usage qui a été fait des différents outils méthodologiques mobilisés.

Le troisième chapitre expose le premier registre d'analyse du travail des enseignantes participantes en matière d'évaluation des apprentissages, dans une perspective restitutive et descriptive. Il décrit plus spécifiquement les stratégies d'adaptation que les participantes déploient pour s'ajuster face à l'influence de la pression liée à l'évaluation chiffrée des apprentissages de leurs élèves. Une analyse itérative et inductive du matériau de recherche

a permis de dégager des catégories générales de stratégies d'adaptation permettant aux enseignantes d'atténuer les contraintes en matière d'évaluation des apprentissages de leurs élèves.

Le quatrième chapitre présente un deuxième registre d'analyse à partir d'une lecture transversale du premier registre suivant une approche plus conceptualisante et plus théorique du matériau de recherche. Cette approche a permis de constater qu'une dynamique de régulation conjointe régit en grande partie le travail des enseignantes en matière d'évaluation des apprentissages. Pour mieux expliciter cette dynamique dans sa complexité, ce deuxième registre a convoqué un autre éclairage théorique, celui de la régulation conjointe de Reynaud (1979), qui s'adosse à une sociologie des organisations.

La conclusion générale propose un condensé de ce mémoire en précisant ses principales contributions, les difficultés rencontrées au cours de la démarche d'investigation et les limites, enfin une prospection d'angles de recherches à explorer en lien avec ce travail.

## CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La rénovation curriculaire au début des années 2000 introduit l'approche par compétences (APC) dans les écoles québécoises. Influencée par des courants d'inspiration (socio)constructiviste et cognitiviste, elle est en rupture avec l'approche par objectifs (APO), plus behavioriste (Laurier, 2014), en vigueur depuis les années 1980. Le changement de curriculum a entraîné ainsi des changements majeurs dans les politiques éducatives, notamment en matière d'évaluation des apprentissages (Leclerc, 2013). Comme l'expliquent Morrissette et Legendre (2011), l'évaluation des compétences pose certains défis pour les enseignant·e·s :

L'évaluation des compétences implique peu d'objets mesurables, ce qui exige de l'enseignant la capacité d'argumenter les raisons qui fondent son jugement. En ce sens, elle s'interroge sur la place des évaluations ponctuelles, la pertinence des notes chiffrées de même que les manières de communiquer le jugement sur la progression des élèves (p.126).

Malgré la dissonance théorique liée au caractère essentiellement qualitatif des compétences, en 2010, le ministère de l'éducation du Québec procède à l'implantation d'un bulletin unique faisant au passage injonction aux enseignant·e·s de consigner les notes des élèves en chiffres (MELS, 2010). Il faut aussi ajouter que les enseignant·e·s sont tiraillé·e·s par une obligation de multiplier les évaluations visant à soutenir l'apprentissage des élèves, et ce, dans une logique de réussite pour tous (MEQ, 2003). Ce contexte particulier met encore plus en tension ces deux fonctions de l'évaluation, à savoir : le soutien à l'apprentissage et la réussite pour tous. Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, je m'intéresse de manière particulière à l'influence de cette pression accrue à l'évaluation chiffrée sur le travail des enseignant·e·s au Québec qui interviennent en fin de cycle du primaire, l'élément névralgique de cette problématique, comme je l'exposerai plus loin.

La problématique de recherche s'articule autour d'un contexte d'émergence et d'un cadre théorique. Le contexte brosse d'abord un portrait du travail des enseignant·e·s au Québec au regard des prescriptions officielles en matière d'évaluation des apprentissages. Il y est aussi question des nombreux défis et enjeux qu'engendrent ces prescriptions, et surtout des impacts qu'elles pourraient avoir sur le travail quotidien des enseignant·e·s ou, du moins, sur leurs manières d'évaluer les élèves. Ces éléments de pertinence sociale sont suivis par

un panorama de la recherche sur cette question, présenté selon deux tendances dégagées à partir des écrits sur l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée sur le travail des enseignant·e·s. La première tendance porte sur l'usage politique de l'évaluation des apprentissages sur le travail des enseignant·e·s et la seconde examine la conformité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s aux prescriptions. En effet, la pertinence sociale et scientifique de cette étude permet de circonscrire l'objet d'étude et de formuler une première question générale de recherche, soit comment les enseignant·e·s s'ajustent-ils/elles dans ce contexte de forte pression liée à la multiplication des évaluations chiffrées ?

En vue d'éclairer cette question, le cadre théorique convoque la théorie sociologique du « métier d'élève » de Perrenoud (2004b), laquelle est articulée autour des concepts centraux de « norme », de « négociation » et d'« adaptation », mais adaptée pour envisager que, dans le contexte actuel, les enseignant·e·s font aussi un « métier » au sens de l'auteur, c'est-à-dire qu'ils/elles développent des stratégies pour survivre aux pressions et aux tensions. La pertinence de cette théorie c'est qu'elle permet d'appréhender la complexité du travail d'enseignant·e·s, c'est-à-dire la manière dont il est défini et organisé au quotidien à travers les multiples interactions sociales qui se construisent entre les élèves et possiblement les autres acteurs de l'écologie scolaire comme les parents. Ainsi, de ce cadre théorique découle la question spécifique de recherche, soit comment l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée transforme le métier d'enseignant au Québec ?

### **1.1. Contexte : le travail d'enseignant·e·s au Québec au regard des prescriptions**

Pour comprendre davantage le contexte dans lequel les enseignant·e·s au Québec travaillent, cette section trace un portrait historique et critique de l'approche par objectifs (APC) et de l'approche par compétences (APO), dont leurs fondements théoriques sont différents et dont chacune a servi d'orientation pédagogique aux enseignant·e·s. Ce faisant, j'expose comment elles ont été traduites dans les politiques d'évaluation des apprentissages respectives servant de cadre réglementaire de référence dans le système éducatif québécois au cours des années 1980 et 2000.

Du côté des enseignant·e·s, j'examine les difficultés auxquelles ils sont confronté·e·s dans leurs manières de faire l'évaluation, selon les objets d'apprentissage qui sont ciblés : qu'ils soient des objectifs ou des compétences au regard de leurs caractéristiques propres. De façon plus spécifique, je mets en exergue les changements induits par les manières de faire des enseignant·e·s en raison des visées (politiques, économiques, sociales) poursuivies dans le cadre de l'évaluation des apprentissages.

### **1.1.1. L'approche par objectifs (APO) et la politique d'évaluation de 1981**

Vers la fin des années 1970, la plupart des acteurs du système éducatif québécois et de la société en générale commençaient à remettre en question les résultats des élèves et surtout l'efficacité des orientations de l'École québécoise (Laurier, 2014) qui accusait un taux d'échec scolaire élevé. C'est ainsi qu'au courant de l'année 1980, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a lancé sa première grande réforme curriculaire pour attaquer ce problème de front. Dans le sillage de cette réforme, le Ministère propose des programmes structurés autour des objectifs d'apprentissage à atteindre et qui sont divisés en des modules s'étalant sur des contenus notionnels (Laurier, 2014). Pour chacune des matières d'enseignement, toute une série d'habiletés hiérarchisées était à développer ainsi que des contenus obligatoires à apprendre par les élèves. Ces objets d'enseignement et d'apprentissage se regroupaient sur le label de « programmes-habiletés » dans lesquels les objectifs généraux et terminaux, assez précis, visaient le développement individuel des élèves (Auger, 2000).

Dans la foulée, en 1981, le MEQ adopte sa première politique d'évaluation des apprentissages, intitulée *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Cette politique concevait l'évaluation comme un processus par lequel la situation d'un élève est jugée en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur (MEQ, 1981). Cela sous-entend que l'évaluation consiste à recueillir des renseignements, à les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible par l'enseignant·e. À travers les grandes lignes de cette politique, le MEQ associe deux valeurs fondamentales à l'évaluation : la justice et



l'égalité. La valeur de « justice » témoigne de la nécessité d'apprécier le travail de l'élève, c'est-à-dire de reconnaître son effort vis-à-vis de la tâche qu'il a accompli. Tandis que, la valeur d'« égalité » souligne l'importance de favoriser la réussite à tous les élèves, et ce, malgré les disparités qui peuvent exister entre eux; par exemple, des rythmes et des problèmes d'apprentissage différents qu'ils peuvent en avoir. Dans cette perspective, l'évaluation aurait pour buts non seulement d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage, mais aussi de favoriser le développement général des élèves (MEQ, 1981). Eu égard à ces buts, le Ministère retient deux fonctions essentielles de l'évaluation : une fonction formative et une fonction sommative.

#### **1.1.1.1. Les fonctions de l'évaluation dans la politique de 1981**

Dans la politique de 1981, la fonction formative de l'évaluation est présentée comme une démarche consistant à donner à l'enseignant·e le moyen de situer les élèves par rapport aux apprentissages prévus et de diagnostiquer leurs forces et leurs faiblesses afin de leur offrir un enseignement correctif pertinent et différencié. Quant à la fonction sommative, elle est considérée comme un moyen servant, d'une part, à informer les élèves et l'enseignant·e sur l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques poursuivis au cours d'une unité d'enseignement, et d'autre part, à renseigner les responsables administratifs et politiques de la qualité du système à travers des évaluations certificatives. Ainsi les évaluations qui relèvent de la dernière fonction sont administrées à tous les élèves qui s'acheminaient vers la fin d'un cycle (primaire, secondaire, collégial) à l'aide de tests standardisés.

#### **1.1.1.2. Les incidences des caractéristiques des objectifs sur l'évaluation**

À la suite des travaux de Bloom, Madaus, et Hastings (1971) sur la pédagogie de la maîtrise, la notion d'objectif a été intégrée dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il faut dire qu'à cette époque, on parlait davantage d'objectifs pédagogiques, mais dans la littérature scientifique, certains auteurs utilisaient par un choix de convenance la notion d'objectifs d'apprentissage. Morrissette (2009b) souligne que ces objectifs sont conçus comme des comportements observables et mesurables qui structurent les programmes. Selon Mottier Lopez et Laveault (2008), la définition des objectifs

d'apprentissage était orientée par une approche axée sur l'atteinte et la maîtrise de ces objectifs dans une démarche séquentielle et linéaire. Louis, Jutras, et Hensler (1996) notent pour leur part que l'approche par objectifs était centrée essentiellement sur le contenu à enseigner. Selon cette approche, l'évaluation s'intéresse principalement aux objectifs qui sont de nature cognitive – en référence à la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom<sup>1</sup> –, sans nécessairement considérer l'acquisition d'autres types de savoirs ou d'habiletés (affectifs, psychomoteurs, réflexifs, etc.) (Louis, Jutras, et Hensler, 1996). Ce type d'évaluation est adossé à une perspective mécanique et comportementale de l'apprentissage, ce qui a soulevé *in fine* des critiques de toutes parts.

### **1.1.1.3. Les critiques autour de l'évaluation des objectifs d'apprentissage**

Il est difficile d'explicitier l'évaluation des apprentissages dans une approche par objectifs en laissant en périphérie les programmes dans lesquels ses modalités sont enchâssées. Plusieurs auteurs dont Laurier (2014), Legendre (2008), Morrissette et Maheux (2007) ont mis en lumière certaines dérives des programmes par objectifs. Pour Morrissette (2019) par exemple, les programmes par objectifs épousent une conception étroite de l'apprentissage mettant davantage l'accent sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension. L'auteure précise également que leur élaboration suit une logique hyper analytique de l'apprentissage conduisant au plan didactique à une prolifération d'objectifs à atteindre. Ce qui fait dire à Legendre (2008) que ces programmes morcellent les savoirs, rendant du coup difficile leur intégration. Conséquemment, les enseignant·e·s s'attèlent à couvrir l'ensemble de ces programmes, au détriment de l'approfondissement des savoirs à maîtriser par les élèves. Ainsi se pose le problème de l'utilité et de la transférabilité des savoirs enseignés. Comme l'évoque Legendre (2001), la plupart des savoirs enseignés selon l'approche par objectifs ne sont que des « savoirs inertes », car ils n'aident pas les élèves à résoudre des problèmes auxquels ils peuvent être confrontés dans leur quotidien.

---

<sup>1</sup> La taxonomie de Bloom est un modèle plutôt centré sur l'apprentissage et qui met l'emphase sur le niveau des habiletés cognitives que l'on souhaite voir se développer chez les élèves.  
[http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Taxonomie\\_de\\_Bloom](http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Taxonomie_de_Bloom)

En d'autres termes, ces savoirs sont déconnectés de la réalité ordinaire que vivent les élèves à l'extérieur de l'établissement scolaire, d'où la difficulté pour eux de leur donner un sens.

Ainsi, dans le cadre de l'approche par objectifs, les enseignant·e·s semblaient plus enclin·e·s à enseigner en vue de l'évaluation et les élèves étaient davantage poussés à apprendre ce qui ferait l'objet d'évaluation, d'où l'expression *Teach to the test and learn for the test*. Au bout du compte, les résultats n'étaient pas ceux recherchés par le Ministère, car les taux de redoublement et de décrochage scolaire étaient jugés plutôt élevés (Therriault, Bader, et Lapointe, 2011).

D'autres critiques à l'égard des programmes et de l'approche par objectifs sont formulées par des auteurs comme Scallon (1988); Vial (2001), eux dénoncent l'« illusion instrumentale » attachée aux outils d'évaluation, soit la croyance qu'avec de bons instruments de mesure, un·e enseignant·e peut parvenir à des résultats « fidèles » et « valides ». En outre, Durand et Chouinard (2012) estiment que les notions de « fidélité » et « validité » des tests en évaluation comportent plusieurs limites. Selon ce point de vue, Merle (2007) soutient que cette vision instrumentale de l'évaluation occulte les processus sociaux qui participent à la fabrication de l'évaluation. Or, celle-ci est une pratique sociale située dans une dynamique de négociation constante entre les différents acteurs qui y sont impliqués (Morrissette, 2009a).

Rappelons que toutes ces critiques ont permis, entre autres, la transition vers une approche par compétences (APC) axée sur la construction des savoirs plutôt que sur leur mémorisation. Pour le dire simplement, l'APC s'inscrit d'emblée dans une perspective plus globale, systémique et développementale des savoirs et habiletés (Legendre, 2001).

### **1.1.2. L'approche par compétences (APC) et la politique d'évaluation de 2003**

Toujours dans une perspective historique, en 1997, à la suite de la publication du rapport *Réaffirmer l'école* par le groupe de travail chargé de repenser le curriculum du système éducatif québécois selon les nouveaux besoins et enjeux du 21<sup>e</sup> siècle (MEQ, 1997), le ministère de l'Éducation s'est engagé dans un second projet de réforme curriculaire baptisé le *Renouveau pédagogique* dans lequel il a introduit la notion de compétence comme

concept novateur (Laurier, 2014). L'implantation du nouveau curriculum, de la maternelle jusqu'au secondaire, rompt définitivement avec l'approche par objectifs qui segmentait les programmes d'enseignement en plusieurs unités notionnelles hiérarchisées et linéaires. Les programmes d'études seront désormais structurés en termes de compétences et orientés vers le développement de savoirs agir complexes inspirés des courants cognitivistes et (socio)constructivistes.

En guise de rappel, depuis la fin des années 1960, la notion de compétence est en vogue dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, notamment aux États-Unis, en Australie et en Europe (Boutin, 2004). Cependant, cette notion est par définition polysémique (Allal, 2002; Perrenoud, 1997; Scallon, 2004). Dans plusieurs domaines (linguistique, psychologie, sport, etc.), elle prend un sens plus ou moins différent, quelquefois restreint, parfois assez large. La définition qui a été finalement retenue par le MEQ (2001) est celle-ci :

Un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (p. 45).

Cependant, des auteurs comme Le Boterf (1998) et Legendre (2001) ont préféré la définir sous l'angle de ses caractéristiques. Pour Legendre (2001), une compétence est par essence complexe, c'est-à-dire qu'elle ne réside pas dans la somme, mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle est évolutive, autrement dit, elle ne doit pas être appréhendée comme un objet statique, mais comme un processus dynamique en constante évolution. Elle est interactive, au sens qu'elle est non seulement liée à un contexte d'apprentissage donné, mais elle se définit dans des situations d'action. Elle est globale et intégrative, ce qui suppose qu'elle vise l'acquisition d'un ensemble de savoirs et surtout de pouvoir les intégrer dans d'autres situations concrètes similaires. Elle est métacognitive, dans le sens qu'elle renvoie à une double compréhension : celle de la situation et de la manière dont on procède pour être efficace. De façon plus générale, toujours selon l'auteure, une compétence revêt une dimension individuelle et sociale ou collective, les deux étant mutuellement liées. Ainsi, la prise en compte de ces caractéristiques permet

d'envisager la complexité des compétences et de leur évaluation (Morrissette et Legendre, 2011).

Avec l'émergence de ces nouveaux objets d'apprentissage, le ministère de l'Éducation adopte une nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). L'évaluation y est alors conçue comme un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives (MEQ, 2003, p. 29). Dans cette nouvelle politique, le Ministère reprend les valeurs fondamentales qui étaient autrefois associées à l'évaluation comme : la justice et l'égalité. Outre ces deux valeurs s'ajoute celle de l'équité qui implique que l'enseignant·e tient compte, dans ses pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation l'école ne contribue à accroître les différences existantes. Notons que la justice, l'égalité et l'équité sont constamment en interaction. À côté de ces trois valeurs fondamentales, le Ministère introduit trois autres qui sont de nature instrumentale : la cohérence, la rigueur et la transparence (MEQ, 2003). La cohérence suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et avec le programme qui l'encadre. Quant à la rigueur, elle se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision, laquelle est soutenue par une démarche formelle ou informelle, selon les situations. Et en ce qui concerne la transparence, elle veut que les normes et les modalités d'évaluation soient connues et comprises de tous.

En effet, selon une étude comparative des deux politiques, réalisée par Bélair et Dionne (2009), il appert que :

Les deux politiques et des documents afférents, en ce qui a trait à la fonction certificative de l'évaluation, font ressortir de très nombreuses similitudes qui dénotent une certaine stabilité et une certaine tradition en ce qui concerne les orientations en évaluation des apprentissages (p. 82).

Ces similitudes dans les deux politiques se traduisent par exemple par une grande correspondance dans la manière de définir l'évaluation des apprentissages et une reconnaissance des acquis des élèves. Cependant, la grande nouveauté qu'apporte la politique de 2003 est qu'elle place l'évaluation des compétences au cœur même des

situations problèmes complexes que les élèves sont censés capable de résoudre en toute autonomie. Ainsi, les activités d'évaluation sont considérées comme des éléments intégrés à la dynamique de l'apprentissage, et ce, dans une démarche formative permettant à l'enseignant·e de réguler l'apprentissage des élèves tout en leur donnant la possibilité de participer de façon active à leur propre évaluation (MEQ, 2003). Cela sous-entend que les nouvelles prescriptions en matière d'évaluation sont assez ouvertes et moins normatives. Celles-ci sont plus susceptibles de valoriser le potentiel des élèves en considérant que les stratégies d'apprentissage (démarches, raisonnement cognitif et réflexif) peuvent être multiples et propres à chaque élève. En ce sens, l'évaluation est à considérer comme un levier pédagogique important dans une optique d'aide à l'apprentissage.

#### **1.1.2.1. Les fonctions de l'évaluation dans la politique de 2003**

Selon le paradigme de l'approche par compétence, la politique de 2003 retient deux fonctions principales de l'évaluation : une fonction d'aide à l'apprentissage et une fonction de reconnaissance des acquis. La fonction d'aide à l'apprentissage présente l'évaluation comme un moyen par lequel l'enseignant·e peut vérifier et situer la progression des élèves par rapport aux apprentissages prévus et du même coup de soutenir leur progression. Ainsi, l'évaluation est incorporée à la dynamique pédagogique, c'est-à-dire qu'elle participe dans la régulation du processus enseignement-apprentissage des élèves (MEQ, 2003).

Quant à la fonction de reconnaissance des acquis, elle a plutôt une visée certificative des compétences. Autrement dit, l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'apprentissages durant une période donnée. La reconnaissance ou la certification s'effectue en référence aux exigences prescrites par les programmes, au sens qu'elle permet de vérifier jusqu'à quel point l'élève a satisfait les exigences imposées par le ministère de l'éducation en matière de réussite. La reconnaissance des compétences est dans ce cas renseignée par le jugement de l'enseignant·e qui cumule un ensemble d'informations pertinentes afin de déterminer si l'élève peut passer au niveau supérieur. Cette fonction ne correspond pas nécessairement à la fonction sommative de la précédente politique qui évoquait l'idée d'une somme, d'une addition de chiffres censés représenter les apprentissages réalisés. La façon de la nommer

dans la nouvelle politique renvoie à un jugement plus qualitatif, plus cohérent avec les nouveaux objets d'apprentissage que constituent les compétences.

#### **1.1.2.2. Les défis de l'évaluation des compétences**

Compte tenu des caractéristiques des compétences présentées précédemment, l'évaluation des apprentissages des élèves nécessite pour l'enseignant·e de s'éloigner de cette vision instrumentale et applicationniste telle qu'encouragée par la logique hyper analytique de l'APO (Morrisette et Legendre, 2011). Comme le soutient Legendre (2008), évaluer des compétences ne peut pas se limiter à une application rigoureuse de techniques, de règles et à l'utilisation d'instruments capable mesurer fidèlement la progression des apprentissages des élèves. Cette conception de l'évaluation des compétences est partagée par d'auteurs, dont Perrenoud qui selon ce dernier : « l'évaluation des compétences est inséparable de la confrontation à des situations qui n'ont aucune commune mesure avec de classiques épreuves de restitution des savoirs » (Perrenoud, 2004a, p. 3). Une telle précision dénote que l'évaluation des compétences nécessite de la part de l'enseignant·e une compréhension claire des dimensions qui caractérisent les compétences à évaluer (Legendre, 2004a).

D'aucuns considèrent l'évaluation des compétences comme une science à géométrie variable, c'est-à-dire que l'exactitude n'est jamais une évidence (Legendre, 2004b). Comme le fait valoir Le Boterf (2001), elle est censée être « le résultat d'un compromis, d'une confrontation entre divers points de vue, dont celui du principal intéressé : l'élève » (p. 140). Une considération nouvelle par rapport à la politique précédente.

En somme, toutes ces considérations conduisent à la conclusion suivante : l'évaluation des compétences devrait s'appuyer non pas sur une logique comptable, mais sur le jugement professionnel de l'enseignant. De ce point de vue, l'évaluation est à considérer comme un acte professionnel. Une idée reconduite dans la Politique de 2003. Dans le même sillage, Legendre (2004a) souligne que dans le cadre d'une évaluation des compétences, l'enseignant·e ne peut faire l'économie de son jugement, car il/elle doit se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes. Pour Allal et Lafortune (2008), ce jugement devrait être le substrat de l'expertise de l'enseignant·e en matière d'évaluation des compétences, c'est-à-dire l'essence de son

travail d'évaluateur·trice. En ce sens, ces auteurs associent le jugement professionnel de l'enseignant aux trois valeurs instrumentales de l'évaluation, à savoir : la rigueur, la cohérence et la transparence. Pour eux, ces valeurs apportent une compréhension additionnelle au processus qui devrait guider cet acte cognitif qui nécessite à la fois une collecte d'informations à l'aide de différents moyens et particulièrement la justification du choix de ces moyens (Mottier Lopez et Allal, 2008). Dans cette perspective, l'enseignant·e professionnel·le est perçu·e comme celui ou celle qui sait comment mettre son jugement (acte cognitif) au service d'une évaluation conforme aux valeurs (acte éthique) qui sous-tendent cette pratique, laquelle est imbriquée dans des négociations (acte interactif) entre différents acteurs qui y sont impliqués (enseignant·e-s, élèves, parents, etc.).

### **1.1.3. La valeur symbolique de la note scolaire**

Pour saisir la valeur symbolique de la note scolaire, il importe de considérer le monde scolaire comme un lieu social animé par des rites de toutes sortes permettant à tout un chacun d'accomplir de façon individuelle ou collective des tâches spécifiques dans la poursuite d'un objectif commun qu'est la réussite. L'évaluation des apprentissages figure parmi ces rites. Au cœur de ce rite, la note scolaire revêt une dimension symbolique énorme. Cet artéfact symbolique représente le médium le plus sollicité pour se renseigner sur la qualité du travail que l'enseignant·e et ses élèves accomplissent ensemble à l'intérieur de la classe. Ainsi, au-delà de son utilité comme médium entre l'École et les familles, elle a aussi une valeur pédagogique, sociologique, économique et politique (Endrizzi et Rey, 2008).

*Valeur pédagogique.* La note scolaire est d'une grande utilité pédagogique puisqu'elle informe sur les apprentissages réalisés par élèves. Les informations qu'elle est censée fournir à l'enseignant·e, à la direction et aux parents peuvent être aussi utilisées aux fins de régulation du processus enseignement-apprentissage et pour établir un plan de réussite capable de répondre aux besoins particuliers de chaque élève.

*Valeur sociologique.* D'aucuns diront que la réussite scolaire est objectivée par la note scolaire, au sens qu'elle est le symbole social de réussite et d'échec. Autant pour dire que dans la communication constante entre l'École et la société, la note est plus qu'un moyen



d'échange : elle prend le statut d'« allant de soi », c'est-à-dire un code tacitement partagé avec l'enseignant·e et les parents. Dans l'imaginaire collectif des acteurs concernés, il est difficile de penser l'École d'aujourd'hui sans la note puisqu'elle permet à la fois de représenter le degré d'acquisition des compétences, mais aussi de les sanctionner.

*Valeur économique.* Avec la publication des palmarès des établissements d'enseignement à l'échelle nationale, voire internationale, les écoles, les collèges et les universités se livrent à de nombreuses stratégies de concurrence. Celle-ci crée un marché scolaire donnant lieu à une hiérarchisation des établissements basée essentiellement sur la performance et l'excellence des élèves (Felouzis, 2013). La concurrence par les notes performatives engendre ce que Merle (1998) appelle une « géographie de l'excellence » où la carte scolaire est découpée selon le palmarès des établissements. Dans ces arènes où la compétition bat son plein, les établissements les mieux classés sont plus susceptibles d'attirer une clientèle plus large et plus fortunée, jusqu'à pouvoir limiter l'accès à une catégorie d'élèves à travers des mécanismes de sélection (les concours, les cotes Z, R, etc.) (Felouzis, 2013).

*Valeur politique.* Certain·e·s chercheur·e·s comme Lessard (2014), Maroy, Mathou, et Vaillancourt (2017) ont fait remarquer que, dans le contexte actuel de gestion axée sur les résultats et de reddition de comptes, la note particulièrement chiffrée a une valeur politique. Les notes chiffrées des élèves, combinées à d'autres indicateurs, fournissent les informations nécessaires au pilotage du système éducatif, et ce, dans une perspective de régulation des actions publiques en matière d'éducation (Maroy, 2014).

#### **1.1.4. Le bulletin unique et le retour aux notes chiffrées**

Dans la Politique d'évaluation de 2003, le Ministère précisait qu'au primaire, le bulletin scolaire devait être descriptif et privilégier des résultats qualitatifs exprimés à l'aide de cotes (A, B, C, D, par exemple). Cette prescription est conforme aux modalités d'évaluation qu'impose l'approche par compétences. Cependant, à partir de 2010, sous la pression sociale exercée notamment par certains groupes de parents plaidant en faveur d'une évaluation quantifiée (Gélinas, 2008), le Ministère s'est plié à leur demande. Ainsi, en 2010, le MEQ a officialisé le retour à la note chiffrée. C'est important de souligner que

cette décision est en porte-à-faux avec les fondements théoriques d'une évaluation par compétences. Comme l'ont démontré des sociologues des sciences, notamment Desrosières (2008), le chiffre est souvent séduisant ; il semble clair et objectif, mais en même temps il jette une ombre sur le processus qui contribue à son émergence. Dans le cas de la note scolaire, celle-ci ne tombe pas du ciel, elle est fabriquée telle que le conçoit Merle (2007).

Ainsi, face aux tensions générées par la manière de rendre compte des résultats de l'évaluation scolaire, le ministère de l'éducation propose aux différents établissements scolaires québécois un bulletin unique (MELS, 2010), dit simplifié. Ce bulletin, grâce à la simplicité qu'il revendique, vise à mieux informer les parents de la progression de leurs enfants. Du côté des enseignant·e·s, ce bulletin chiffré vise à alléger leur tâche de façon significative. Cependant, un directeur adjoint d'école primaire à la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV) explique qu'avec la multiplication des évaluations qui s'accroît dans les écoles primaires au Québec, les enseignant·e·s passent de plus en plus d'heures à légitimer la note dans le bulletin des élèves (La Presse, 2017). Ce qui amène à considérer que le bulletin unique qui voulait être simple d'utilisation ne semble guère répondre aux attentes des acteurs concernés. Ainsi, l'objectif d'alléger la tâche des enseignant·e·s n'est pas atteint (Alarie, 2018).

Au moment où cette décision a été prise par le ministère de l'éducation, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) du Québec avait jugé « incohérente » l'utilisation des pourcentages pour mesurer les compétences. Le responsable de communication d'alors de cette organisation comparait cette décision à « la mesure d'une distance en centilitres » (Robitaille et Cauchy, 2007). Malgré cette critique, appuyée par certains membres de ce syndicat d'enseignant·e·s, le MEQ a décidé d'entériner sa décision. Et comme conséquence, à chaque fois que l'enseignant·e doit évaluer ses élèves, il/elle se heurte constamment à ce défi majeur : celui d'attribuer une note chiffrée aux différentes compétences en cause dans l'évaluation, et ce, malgré le fait que sur le plan théorique, l'évaluation des compétences sollicite peu d'éléments quantifiables (Morrissette et Legendre, 2011). Devant une telle situation, on peut se demander comment un élève est compétent à 82,5 %. C'est d'ailleurs pour cette raison que les significations accordées aux

lettres, mieux, à des échelles descriptives, semblent plus cohérentes avec cet objet d'apprentissage ; par exemple, telle compétence était en développement chez un élève, selon le niveau de maîtrise. Étant donné que le Ministère fixe en amont des cibles, c'est-à-dire un taux et une note de réussite communs à tous les établissements scolaires du Québec, certaines directions d'établissements imposeraient alors à certains de leurs enseignant·e·s, des stratégies d'ajustement comme le gonflement artificiel des notes pour atteindre le seuil de performance minimal officiel.

#### **1.1.5. La pression en faveur du gonflement artificiel des notes**

En lien avec la pression en faveur du gonflement artificiel des notes, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) du Québec a réalisé en février 2016 une consultation auprès d'une centaine d'enseignant·e·s du primaire et du secondaire ayant administré des évaluations ministérielles. Au terme de cette consultation, il en ressort que 20 % des enseignant·e·s ont déjà fait demander par leur direction de modifier à la hausse les résultats obtenus par leurs élèves (FAE, 2017). Par ailleurs, selon un autre sondage réalisé par la firme Léger auprès de 502 enseignant·e·s syndiqué·e·s à la FAE, 37 % des répondants soutiennent que leur jugement a déjà été remis en question, qu'on leur a déjà demandé de modifier le résultat obtenu par un ou plusieurs de leurs élèves (FAE, 2017).

Dans la foulée, au cours de l'année de 2017, il y a eu un déferlement de débats assez vifs dans les médias autour de la question du gonflement des notes. Des articles de journaux suggèrent que le gonflement des notes serait une pratique courante dans le système. Selon le *Journal de Québec* en du jeudi 27 avril 2017, parmi les raisons évoquées par les enseignant·e·s pour justifier le gonflement des notes, la principale est celle qui consiste à donner une chance aux élèves. Une autre raison, plus pratique, semble derrière le gonflage artificiel des notes, c'est celle qui permet à l'enseignant·e d'éviter la multiplication des demandes de révisions de notes par sa direction d'école et les parents d'élève. Pour cela, les notes proches de la note de passage (60 %), par exemple, les notes comprises entre 55 % et 59 % sont augmentées automatiquement à 60 %. Ces informations ont été révélées dans la Presse par le président de la FAE qui a affirmé dans un entretien accordé à *Radio Canada première* en date du 28 avril 2017 que :

Les directions d'école forcent les enseignant·e·s à modifier les notes de leurs élèves à la hausse afin d'augmenter le taux de réussite. Dans certains cas, des résultats de 55 % sont arrondis à 60 %. C'est pour faire plaisir aux directions, qui doivent faire plaisir aux commissions scolaires, qui elles, doivent plaire au ministre (Gravel, 2017, p. 1).

Cette situation a engendré un contexte de surchauffe et de remise en question de la crédibilité de l'évaluation des apprentissages dans les écoles québécoises. C'est pourquoi le ministre de l'Éducation d'alors, Sébastien Proulx, a émis une directive en date du 30 avril 2017 concernant les pratiques de modification des notes attribuées par certain·e·s enseignant·e·s. Cette directive, qui constitue une première du genre, s'adressait au premier chef aux différentes commissions scolaires à qui le ministre demande d'appliquer de façon stricte ce que stipule la politique d'évaluation en vigueur (MELS, 2017).

Il faut quand même préciser qu'au cours des deux dernières années, ce problème ne se serait pas apaisé. En mai 2018, une fois de plus, la FAE affirme que 11 % des enseignant·e·s subissent encore des pressions pour modifier les résultats qu'obtiennent certains de leurs élèves (La Presse Canadienne, 2018). À l'émission radiophonique de *puisqu'il faut se lever* animé par le journaliste Paul Arcand, le ministre actuel de l'Éducation, Jean-François Roberge (2018) a déclaré que le gonflage artificiel et automatique des notes ne doit plus être toléré ; il promet alors qu'au cours de son mandat, il fera voter une loi visant à freiner cette pratique contraire à l'éthique de l'évaluation. Par ailleurs, il a défendu le pouvoir d'expert de l'enseignant·e qui, à son avis, a été formé·e pour porter un jugement professionnel sur la manière dont il/elle évalue ses élèves. Or, le ministère de l'Éducation gonfle aussi de manière automatique (par traitement informatique) la note de passage à des élèves qui obtiennent 58 % ou 59 % lors des épreuves ministérielles (Dion-Viens, 2017). Selon le Ministère, cette pratique, quoiqu'elle soit similaire à celle des commissions scolaires et des établissements scolaires, est justifiée par le principe d'équité et légitimée à travers la *Loi de l'instruction publique* (2015, p.112-113) en son article 470<sup>2</sup>. Cette pratique qui pourrait être assimilée à une politique deux

---

<sup>2</sup> L'article 470 stipule ce qui suit : « Afin d'éviter de pénaliser indûment les élèves, le ministre peut réviser les résultats qu'ils obtiennent aux épreuves qu'il impose pour pallier les imperfections ou les ambiguïtés de ces épreuves qui peuvent être portées à sa connaissance après leur passation. Le ministre peut, lorsque les exigences l'exigent, annuler l'épreuve et retenir comme résultat final les notes obtenues aux épreuves internes de la commission scolaire ou en ternir une nouvelle. Il peut en outre, conformément aux critères et aux

poids/deux mesures soulève une question d'ordre éthique, surtout quand ce même ministère de son côté impose un ensemble de prescriptions aux enseignant·e·s en ce qui concerne leurs manières de faire leur évaluation.

### **1.1.6. Les tensions politiques autour de la note chiffrée**

Dans un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation de 2016 à 2018, intitulé « *Évaluer pour que ça compte vraiment* », le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2018) trace un portrait plutôt accablant de l'utilisation de la notation chiffrée dans le système éducatif québécois. De l'avis du Conseil, la note représente « un symbole imparfait utilisé pour communiquer de façon synthétique les résultats d'une évaluation » (p. 16). Cela sous-entend que les acteurs de l'école ne devraient pas se fier à la valeur quantitative prétendument objective de la note. En effet, les chiffres peuvent se tromper et trop souvent ils se trompent, selon le CSE. Les inquiétudes que soulève ce rapport ouvrent la voie à une réflexion plus approfondie sur la finalité de l'évaluation dans un contexte où toutes les sphères d'action semblent être assujetties à la demande de l'économie du marché. Le rapport vient aussi nourrir les nombreux débats qui se tiennent aujourd'hui encore sur l'utilité pédagogique de la note chiffrée et sur les pratiques de gonflement artificiel des notes dans les écoles. Pour le CSE (2018) :

Le débat devrait être axé sur la signification de la note plutôt que sur le passage automatique de 58 % et de 59 % à 60 %, prévu depuis des années pour compenser de possibles erreurs de mesure ou des différences d'exigences entre enseignant·e·s ou correcteurs. Le débat sur la note de passage est également alimenté par la croyance à l'infailibilité et à la comparabilité des outils d'évaluation couramment utilisés ou à l'objectivité des notes chiffrées. Par ailleurs, le Conseil déplore que ce débat fasse planer le doute sur la rigueur de l'école publique, qui laisserait passer n'importe qui n'importe comment (p. 16).

Suivant l'avis du Conseil, le Ministère devrait éliminer le bulletin chiffré actuel. Par ailleurs, le ministre de l'Éducation de l'époque, Sébastien Proulx, cette recommandation allait à l'encontre de la politique de son gouvernement. Il a précisé que le Ministère compte

---

modalités qu'il établit, pondérer les résultats obtenus aux épreuves internes de la commission scolaire dans les matières où il impose des épreuves afin de rendre comparables ces résultats à ceux qui sont obtenus dans les épreuves des autres commissions scolaires ».

maintenir la note chiffrée afin de faciliter une meilleure communication des résultats scolaires auprès des parents d'élèves (Saint-Arnaud, 2019). À croire le ministre, cette donne serait loin d'être changée, car les enseignant·e·s devraient encore composer avec cette prescription.

En somme, la question de l'évaluation des apprentissages des élèves est socialement vive et alimente de nombreux débats dans la société. La pression actuelle à l'évaluation chiffrée concerne de nombreux acteurs, dont les enseignant·e·s et les élèves au premier plan, mais aussi les directions d'établissement, les parents et le ministère. D'où la nécessité d'examiner ce qui ressort des recherches sur l'influence de cette pression à l'évaluation chiffrée.

## **1.2. Une recension des écrits sur l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée**

Depuis plusieurs décennies, dans le monde anglophone, aux États-Unis notamment, il existe une littérature scientifique abondante sur l'influence de l'évaluation chiffrée à usage politique et économique sur le travail des enseignant·e·s. Cette section présente un portrait de la recherche sur cet objet qui est structuré selon les deux tendances principales qui se dégagent : d'une part, des chercheur·e·s documentent l'influence de l'usage politique des évaluations sur le travail des enseignant·e·s (sous-section 1.2.1.) et, d'autre part, d'autres examinent la conformité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s au regard des prescriptions officielles (sous-section 1.2.2.). Cette recension est surtout inspirée du panorama de recherches esquissé par Rozenwajn et Dumay (2014) et Yerly (2014). Pour compléter ce portrait, j'ai puisé à d'autres sources comme des plateformes en ligne, des revues scientifiques et des chapitres d'ouvrages spécialisés (voir Tableau 1).

Tableau 1. Sources consultées

Plateformes	Revues francophones	Revues anglophones	Ouvrages spécialisés
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Papyrus</li> <li>▪ Érudit</li> <li>▪ ERIC</li> <li>▪ Jstor</li> <li>▪ Cairn</li> <li>▪ Google scholar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mesure et évaluation en éducation</li> <li>▪ Revue française d'administration publique</li> <li>▪ Connexions</li> <li>▪ Éducation et sociétés</li> <li>▪ Sociologie et sociétés</li> <li>▪ Revue canadienne de l'éducation</li> <li>▪ Sociologie du travail</li> <li>▪ Revue de recherche internationale et comparative en éducation</li> <li>▪ Revue française de pédagogie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Journal of education policy</i></li> <li>▪ <i>Educational measurement</i></li> <li>▪ <i>The curriculum journal</i></li> <li>▪ <i>The phi delta kappan</i></li> <li>▪ <i>Canadian public administration</i></li> <li>▪ <i>Issues in science and technology</i></li> <li>▪ <i>Educational Policy</i></li> <li>▪ <i>Reading research and instruction</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Handbook on formative and summative evaluation of student learning</i></li> <li>▪ <i>Handbook of human and social conditions in assessment</i></li> <li>▪ <i>The Sage international handbook of educational evaluation</i></li> </ul>

Le repérage des écrits a été aiguillé par les mots-clés suivants en français : évaluation chiffrée des apprentissages, nouvelle gestion publique en éducation, gestion axée sur les résultats en éducation, imputabilité en éducation, évaluation des compétences, évaluation à enjeux élevés, tricherie en évaluation ; en anglais : *quantified evaluation of learning, New public management, results-based management in education, accountability in education, skills assessment, high-stakes testing, cheating in testing.*

### 1.2.1. Les écrits sur l'influence de l'usage politique de l'évaluation

La première tendance qui se dégage concerne l'utilisation des évaluations externes (EE) à des fins politiques. Dans la mouvance de la GAR, les évaluations externes servent d'instrument d'action publique pour mesurer les politiques éducatives et réguler le travail des professionnel·le·s au niveau des établissements scolaires. Ainsi, plusieurs travaux de recherche suggèrent que les EE engendrent des méfaits sur l'écologie professionnelle des acteurs de l'école notamment les enseignant·e·s.

Nombre de ces recherches concluent que l'évaluation concourant à des fins politiques et économiques génère des effets positifs ou négatifs sur la motivation et la performance des élèves. Certain·e·s chercheur·e·s comme Cizek (2001); Debard et Kubow (2002) font

valoir que les évaluations externes chiffrées (à forts enjeux) (*high-stakes testing*) insuffleraient plus de motivation chez les élèves et contribueraient à l'accroissement de leur performance scolaire. En revanche, d'autres chercheur·e·s comme Jones et al. (1999) pensent qu'au contraire ces évaluations chiffrées à visées performatives sont susceptibles d'altérer la motivation des élèves et de surcroît, cristalliseraient le stress ou plus problématique encore, amplifieraient le taux d'échec chez la plupart des élèves ciblés par ce type d'évaluation.

Si les évaluations externes chiffrées ont des conséquences néfastes sur l'apprentissage des élèves, il est fort probable qu'elles affectent aussi le travail d'enseignant·e·s. Selon Yerly (2017b), les travaux de recherche qui s'intéressent à l'impact des politiques de responsabilisation (axée sur des évaluations externes) sur le travail d'enseignant·e·s sont rares. Les résultats qui découlent de ces travaux témoignent des points de vue divergents au regard des impacts que les politiques de responsabilisation induisent sur les pratiques des enseignant·e·s (Mons, 2009; Monseur et Demeuse, 2005; Yerly, 2017b).

Pour mieux comprendre les impacts réels des évaluations externes sur le travail d'enseignant·e·s, il convient d'abord de préciser la fonction de ces évaluations. Il s'agit avant tout des instruments destinés à la régulation de l'action publique en éducation dont l'usage consiste à redéfinir les règles de gouvernance des établissements scolaires qui jusque-là, reposent sur l'obligation de résultats, l'imputabilité, la reddition de comptes et la transparence (Kamanzi, Lapointe, et Dembélé, 2019). Ainsi, selon Mons et Durpiez (2010), les systèmes éducatifs qui ont adopté l'approche de gouvernance par les chiffres (Desrosières, 2008) fondée sur des évaluations chiffrées et standardisées font le choix de l'un des modèles dominants : soit le modèle de l'« *accountability* dure » ou « l'*accountability* à enjeux élevés » assez populaire dans les pays anglo-saxons ; ou le modèle de l'« *accountability* réflexive » ou « l'*accountability* à enjeux faibles » assez répandu dans certains pays de l'Europe comme la Suisse, la France et la Belgique et aussi en Amérique du Nord plus précisément au Canada et au Québec. Comme le font valoir Kamanzi, Lapointe, et Dembélé (2019), le premier se distingue par un contrôle plus ou moins rigide des principes, prévoyant des sanctions à l'encontre des établissements qui n'atteignent pas les cibles et des gratifications en faveur de ceux qui font preuve de



performance. Ils précisent que ce contrôle génère un climat de pression auprès des directions et des enseignant·e·s qui sont régulièrement soumis à une évaluation. Tandis que le deuxième modèle qualifié davantage de « système de pilotage » est plutôt souple. Les chercheur·e·s soulignent qu'à la place des sanctions et des récompenses, ce modèle privilégie le soutien aux établissements éprouvant des difficultés à atteindre les résultats escomptés.

Toutefois, l'étude de Ball (2003) indique que dans certains pays comme les États-Unis, les évaluations externes dans le contexte de « l'*accountability* à enjeux élevés » entraînent des conséquences directes sur les écoles, car le taux de réussite des élèves détermine les montants à allouer en matière de financement public ou de coupe budgétaire à imposer aux différents établissements scolaires. Quant aux enseignant·e·s, leur carrière professionnelle en dépendrait. Contrairement à l'étude de Ball, le travail de Yerly (2014) suggère que l'*accountability* à enjeux faibles, comme son nom l'indique clairement, ne semble pas avoir de grandes incidences sur les établissements scolaires ou sur le parcours professionnel des enseignant·e·s.

### ***La perception des acteurs de terrain vis-à-vis des politiques évaluatives***

Les recherches qui s'intéressent à la perception des politiques évaluatives dans le domaine de l'éducation par les acteurs de terrain, notamment les enseignant·e·s, ne sont pas nombreuses (Lessard, Kamanzi, et Larochelle, 2008). Au Québec, on trouve par exemple des études sur la perception des directions des commissions scolaires par rapport aux impacts de la GAR sur le travail des enseignant·e·s. Larouche et Savard (2017) croient qu'au fil des années, les enseignant·e·s sont de moins en moins réticent·e·s face à l'implantation de cette politique. Cependant, leur étude n'a pas examiné les raisons de cette baisse de résistance chez les enseignant·e·s, une observation qu'il faudrait davantage étayer. En analysant le travail de Lapointe et Brassard (2017), cette zone d'ombre est en partie éclaircie en montrant l'autre face de la médaille. Il semble que beaucoup d'enseignant·e·s seraient habité·e·s par un sentiment de préoccupation dû aux changements qu'impose la GAR dans leur manière de travailler. Selon leur perception, ce modèle de gestion vient remettre en question la qualité de l'action éducative collective et de leurs

compétences professionnelles, mais surtout elle aurait tendance éroder leur champ d'autonomie. Précisons que la question de l'autonomie des praticien·ne·s au plan opérationnel est largement plébiscitée par ceux qui militent en faveur de la GAR, et surtout elle sert d'argument à la rhétorique qui fait des enseignant·e·s des acteurs imputables de leurs décisions pédagogiques, plus particulièrement de l'échec de leurs élèves (Lessard, 2004).

De ce dont témoignent les recherches, il paraît que la perception des enseignant·e·s sur la GAR est plus ou moins connue. Cependant, jusqu'ici, un élément crucial n'a pas été abordé dans tous ces travaux, il s'agit : du processus d'ajustement des enseignant·e·s face aux exigences de ce modèle de gouvernance publique. On peut encore se demander quelles sont les stratégies qu'ils/elles déploient pour survivre dans cette écologie soumise de façon permanente à une obligation de résultats.

### **1.2.2. Les écrits sur la conformité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s**

Le paradoxe du travail d'enseignant·e est que non seulement les praticien·ne·s sont soumis·e·s à un contrôle interne et externe par d'autres acteurs de l'École, mais aussi ils/elles disposent d'une certaine autonomie vis-à-vis de leur travail (Tardif & Lessard, 1999). Par exemple, pour ce qui est du contrôle : les enseignant·e·s ne peuvent pas enseigner ce qu'ils/elles veulent ; le programme les dicte ce qu'ils/elles doivent enseigner ; les référentiels des compétences (socles et terminales) indiquent ce qu'ils/elles doivent évaluer ; et la politique évaluative les fournit des prescriptions sur la manière dont ils/elles doivent évaluer leurs élèves. Il s'agit là d'une forme d'imposition de contenu et de pratiques évaluatives. En ce qui concerne leur autonomie, celle-ci réside principalement dans leurs façons d'enseigner et d'évaluer, qui dépendent principalement de leurs conceptions de l'enseignement et de l'évaluation. Ainsi, cette section recense les recherches qui s'intéressent à la conformité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s au regard des prescriptions officielles.

### *Les difficultés de composer avec les prescriptions évaluatives*

Les travaux de Maroy, Mathou, et Vaillancourt (2017) font état de la difficulté des enseignant·e·s au primaire à abandonner certaines de leurs pratiques d'évaluation non conformes aux prescriptions, car celles-ci sont fondées sur des croyances et des valeurs bien ancrées dans leurs manières de faire. Dans cette perspective, Pasco, Kermarrec, et Guinard (2008) soulignent que les décisions des enseignant·e·s à propos des objectifs, des contenus, du style pédagogique et de la procédure d'évaluation reposaient sur un ensemble de positions philosophiques ou d'orientations de valeur. Comme le font valoir Eisner et Vallance (1974), les enseignant·e·s émettent des jugements basés sur un système de croyances qui intègre des connaissances conscientes ou inconscientes en rapport avec leurs caractéristiques singulières. En ce sens, Pasco, Kermarrec, et Guinard (2008) notent que certaines conceptions des enseignant·e·s par rapport à l'évaluation créent le plus souvent des décalages entre les prescriptions et la pratique en classe. Par exemple, l'étude de Monfette et Grenier (2015) sur les pratiques évaluatives déclarées par des enseignant·e·s d'éducation physique et à la santé au primaire au Québec, révèle que les enseignant·e·s ont de la difficulté à s'ajuster par rapport à ce qui est prescrit en matière d'évaluation des compétences selon l'approche de l'évaluation dite « authentique<sup>3</sup> ». D'autres études, comme celle de Cissé (2016), soulignent également la difficulté des enseignant·e·s à composer avec les prescriptions officielles. Dans son travail, Cissé a analysé les pratiques d'évaluation formative telles que décrites par des enseignant·e·s montréalais·e·s du secondaire en lien avec les politiques évaluatives ; il en ressort que leurs pratiques d'évaluation formative depuis l'avènement des compétences demeureraient pratiquement les mêmes que celles mises en œuvre lorsque l'approche par objectifs était en vigueur. Ce qui suppose que les changements de pratique ont peu évolué dans le temps. Cependant, les

---

<sup>3</sup> L'évaluation authentique est un concept qui a été développé par le Wiggins (1998). Il s'agit d'une démarche d'évaluation qui diffère des pratiques évaluatives traditionnelles. Elle consiste à fournir à l'élève des « situations authentiques », c'est-à-dire des situations-problèmes concrètes, tirées de la vie courante, à analyser. Le rôle de l'enseignant dans ce cas est d'évaluer de manière pratique la maîtrise des compétences acquises par l'élève à travers la résolution de ces « situations authentiques » en tenant compte à la fois des stratégies cognitives et métacognitives qu'il a mobilisées.

manières de composer avec les prescriptions évaluatives semblent différentes d'un milieu scolaire à un autre (public ou privé) et d'un groupe d'enseignant·e·s à un autre.

### ***Les manières de composer avec les prescriptions évaluatives***

Dans le collectif dirigé par Morrissette et Legendre (2014), différents auteurs mettent en lumière plusieurs enjeux sociopolitiques et éthiques qui accompagnent l'évaluation comptable. De même, de nombreux·x·ses chercheurs dont Teltemann et Klieme (2016) ont examiné l'influence de l'évaluation des apprentissages à usage politique sur les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s et plus globalement sur les manières dont elles transforment leur métier. Il apparaît que les enseignant·e·s développent toutes sortes de pratiques, telles que le *testing*, la tricherie, les arrangements évaluatifs, etc., pour composer avec les prescriptions évaluatives.

#### ***Le testing***

Au début des années 1990, quelques chercheur·e·s nord-américain·e·s avaient déjà commencé à étudier les pratiques de *testing* (McMillan (2005) Shepard (2002) dans des écoles américaines. L'étude réalisée par Jones et al. (1999), auprès de 470 enseignant·e·s certifié·e·s de 16 écoles primaires de cinq districts scolaires de la Caroline du Nord, suggère que les enseignant·e·s consacrent la majeure partie de leur journée à la préparation des élèves aux notions de base définies par le programme d'études et focalisent du coup leur enseignement spécifiquement sur les éléments qui seront testés. Cette focalisation sur les aspects du programme qui peuvent faire l'objet d'une évaluation externe est intimement liée à des enjeux élevés (*high-stakes*) associés aux résultats des élèves sur le travail d'enseignant·e·s, par exemple le cheminement professionnel (promotion, avantages sociaux, etc.) (Cizek, 2001; Sharon et Lois, 2016).

En Europe, l'étude de Yerly (2017b), réalisée particulièrement en Suisse sur l'impact des politiques de responsabilisation sur les pratiques enseignantes en matière d'évaluation des apprentissages, dresse le même constat, c'est-à-dire que beaucoup d'enseignant·e·s auraient tendance à adopter des pratiques non conformes aux prescriptions officielles comme le *testing* pour faire face aux exigences externes en termes d'obligation de résultats. Ainsi, leur approche d'enseignement serait davantage centrée sur le « test » (*teaching to*

*the test*) (Lessard, 2000) au détriment d'une évaluation visant à soutenir l'apprentissage (Morrisette et Legendre, 2011). À cet effet, Watanabe (2007) explique que ce choix pragmatique des enseignant·e·s serait le produit d'un alignement pédagogique consistant à satisfaire les exigences imposées par les politiques de responsabilisation.

Cette culture du *testing* serait aussi répandue au Québec, comme semble l'indiquer une recherche conduite par Cattonar, Dumay, et Maroy (2013). Les résultats de cette recherche suggèrent que certains enseignant·e·s s'inspirent souvent des évaluations ministérielles pour concevoir leur propre évaluation afin de mieux préparer leurs élèves à réussir ce type d'évaluation. Par ailleurs, une analyse de cas de Durand (2010) vient nuancer ce portrait : ayant documenté le jugement d'enseignant·e·s en langue seconde au 3<sup>e</sup> cycle du primaire au Québec, l'auteure relève que ceux-ci accordent une importance moindre aux évaluations externes pour porter leur jugement au bilan des apprentissages de fin de cycle. L'étude conclut que les enseignantes interrogées ne ressentent pas de malaise au sujet de l'écart des résultats de leur évaluation en cours d'année par rapport à ceux qu'indiquent les évaluations externes. Le sentiment qui anime ces enseignantes pourrait s'expliquer par le fait que les enjeux de l'évaluation sont relativement moins élevés au Québec contrairement à d'autres pays comme les États-Unis. En outre, l'étude comparative menée par Yerly (2017a) au Québec, en Ontario et en Suisse aboutit à la même conclusion que celle de Durand (2010).

### ***La tricherie***

En plus du *testing*, la tricherie est considérée comme l'une des dérives majeures en évaluation des apprentissages. La tricherie est la pratique la plus documentée par les chercheur·seu·s en évaluation. Cette pratique a commencé à être mise au jour par Cannell (1989) qui tentait de comprendre comment les enseignant·e·s de certains établissements scolaires publics aux États-Unis trichent avec l'évaluation certificative. Cependant, c'est surtout les travaux de Nichols et Berliner (2007) qui ont pu établir des liens sérieux entre cette pratique et la pression exercée par l'institutionnalisation de l'évaluation à enjeux élevés. Selon ces auteurs, cette institutionnalisation a créé un environnement de travail pressurant, incitant les enseignant·e·s à tricher.

Une autre étude conduite dans l'État fédéral d'Arizona par Amrein-Beardsley, Berliner, et Rideau (2010) afin de documenter ce phénomène, a montré que les enseignant·e·s recourent d'habitude à plusieurs types et degrés de tricherie dans le cadre de l'évaluation où les enjeux sont plutôt élevés. Leur étude quantitative a permis d'établir une taxonomie de la tricherie inspirée des infractions criminelles de meurtre au premier, au deuxième et au troisième degré. À l'aide de cette comparaison, ils ont amené les enseignant·e·s à définir leurs propres degrés de tricherie. À partir des réponses des enseignant·e·s, les chercheurs ont classé les cas de tricherie selon la hiérarchie suivante :

Tableau 2. Les degrés de tricherie en évaluation

<b>Tricherie au premier degré (volontaire)</b>	<b>Tricherie au second degré (involontaire)</b>	<b>Tricherie au troisième degré (testing)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fournir aux élèves des conseils sur certains éléments de l'évaluation.</li> <li>▪ Fournir des astuces et des suggestions qu'ils peuvent mobiliser dans toutes les autres circonstances d'évaluation.</li> <li>▪ Lire les questions aux élèves quand c'est interdit, définir des mots de vocabulaire difficiles.</li> <li>▪ Aider les élèves à comprendre les questions.</li> <li>▪ Traduire les instructions du test.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encourager les élèves à résoudre les problèmes pendant qu'ils subissent l'évaluation.</li> <li>▪ Distribuer de fiches de conseils avec des vocabulaires des mots-clés, etc.</li> <li>▪ Fournir aux élèves des ressources supplémentaires qui pourraient les aider à répondre aux questions correctement.</li> <li>▪ Laisser des ressources en classe (règles, dictionnaires).</li> <li>▪ Garder des ressources d'apprentissage visibles dans la salle (des tableaux de multiplication et alphabétiques).</li> <li>▪ Donner aux élèves plus de temps pour réaliser l'évaluation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliser les informations recueillies dans des évaluations précédentes pour mieux préparer les élèves à une évaluation similaire à venir.</li> <li>▪ Se concentrer de manière excessive sur les éléments et les notions clés, les normes, les concepts et les objectifs de performance testables.</li> </ul>

Toutefois, il faut noter que cette hiérarchie invite à regarder les pratiques évaluatives des enseignant·e·s sous un angle normatif (bonnes / mauvaises pratiques) ce qui amplifie le risque de réduire la complexité de ce phénomène à travers cette grille de lecture moralisante. En s'écartant de cette logique normative, d'autres chercheur·e·s comme

Perrenoud (1984) et Merle (1998) ont préféré s'intéresser aux dimensions sociales qui façonnent les activités évaluatives en classe notamment les arrangements évaluatifs.

### *Les arrangements évaluatifs*

Le concept d'arrangement évaluatif, initialement proposé par Merle (1996), renvoie à des pratiques de marchandage, de compromis, de conciliation, ce qui suggère une certaine manipulation des prescriptions officielles en matière d'évaluation des apprentissages. Il semblerait que les pratiques d'arrangement évaluatif sont monnaie courante à presque tous les ordres d'enseignement.

L'étude de Debrouwere et Debrouwere (2017) sur l'activité évaluative des enseignant·e·s d'éducation physique en Wallonie-Bruxelles (Belgique) a d'ailleurs montré que durant les évaluations, certain·e·s enseignant·e·s arrangent, bricolent et trafiquent régulièrement la notation de leurs élèves en s'écartant largement des prescriptions officielles. Au lieu de suivre à la lettre les prescriptions officielles, ils/elles préfèrent trouver des arrangements pendant tout le processus d'évaluation; par exemple, dans les critères et les modalités, et parfois même lors de l'attribution de la note définitive. Selon ces chercheur·e·s, les arrangements évaluatifs résultent de plusieurs facteurs : conditions de travail difficiles (charge de travail), contraintes administratives et sociales en lien avec l'évaluation (peur de l'échec des élèves), incompréhensions face au travail prescrit, contrôle externe (inspection scolaire). Une autre étude, celle de Cogérino (2002), s'inscrit dans le même sillage que celle de Debrouwere et Debrouwere, celle-ci est surtout focalisée sur l'équité de la note en éducation physique et la « norme d'effort<sup>4</sup> ». Il en ressort que lors de l'évaluation certificative en France en classe d'éducation physique et sportive (EPS), les enseignant·e·s ont souvent recours à certains arrangements évaluatifs qui se traduiraient sous la forme d'ajustements des critères de notation, des barèmes et de modification des notes obtenues par les élèves. En outre, cette étude précise que de nombreux enseignant·e·s seraient aussi en désaccord avec les prescriptions officielles en raison de leurs conceptions

---

<sup>4</sup> Si l'évaluation a pour fonction de rendre compte de la performance de l'élève, la « norme de l'effort » rappelle à l'enseignant·e la nécessité d'apprécier l'effort déployé par l'élève dans l'exécution de ses tâches. En ce sens, la « norme de l'effort » répond à l'une des valeurs fondamentales de l'évaluation qu'est la justice puisque l'évaluation sert, avant tout, à soutenir l'apprentissage.

à l'égard de l'évaluation. Dans la même veine, la recherche de Cogérino et Mnaffakh (2008) suggère que la plupart des enseignant·e·s interrogé·e·s reconnaissent que les élèves sont inégaux, et en ce sens ils/elles vont parfois à l'encontre des prescriptions évaluatives dans le but de proposer une évaluation plus « juste ».

De même que la thèse de Morrissette (2009b) évoque l'idée d'arrangements évaluatifs en ayant documenté sous un angle compréhensif les « accords pragmatiques » en matière d'évaluation que les enseignant·e·s du primaire déploient pour négocier les tensions qui lient sa visée de soutien aux apprentissages aux contraintes institutionnelles et pressions sociales. L'approche sociologique interactionniste de l'auteure la conduit à éclairer en particulier comment les pratiques des enseignant·e·s sont façonnées par des négociations plus ou moins implicites avec les autres acteurs concernés, notamment les pairs enseignant·e·s, les élèves et surtout leurs parents. En clair, les enseignant·e·s emploieraient des pratiques évaluatives « viables » dans le contexte d'interaction qui est le leur, tenant compte des demandes des élèves et de leurs parents, de même que de certaines conventions professionnelles. Par exemple, même s'ils/elles n'ont pas besoin d'utiliser des tests pour déterminer les forces et les faiblesses de leurs élèves, ils/elles les mobilisent parce qu'ils/elles servent de langage commun avec les parents notamment qui les ont connus lorsqu'ils étaient eux-mêmes engagés dans un processus de scolarisation.

Par ailleurs, une constante se dégage dans les recherches qui emploient des référentiels ministériels ou théoriques pour examiner les pratiques évaluatives des enseignant·e·s, c'est qu'elles mènent inévitablement à un jugement de non-conformité (Baribeau, 2015). Ces référentiels sont souvent éloignés des contextes d'exercice concrets des enseignant·e·s qui nécessitent nécessairement des formes de transposition, d'ajustement, etc., suggèrent qu'ils ont du mal à respecter les prescriptions ministérielles imposées. Il est possible qu'en tant que membres d'une communauté professionnelle liée à un « métier de relation » (Demailly, 1998) l'enseignant·e adopte des conventions d'action véhiculées dans son environnement de travail en ce qui a trait aux dynamiques qui produisent l'enseignement.

Tenant compte de tout ce qui se précède et à l'instar des chercheur·e·s comme Diedhiou (2018) et Morrissette (2009b), il serait, à mon avis, plus fécond d'étudier les pratiques



évaluatives des enseignant·e·s selon une perspective plus compréhensive, c'est-à-dire à partir du point de vue des principaux concernés, soit les enseignant·e·s. À noter que les études plus compréhensives, en moins grand nombre, amènent des éclairages qui me semblent plus nuancés pour comprendre la « non-conformité » de ces pratiques, les liant à un réseau complexe d'attentes et d'influences qui montre que la classe n'est pas un milieu fermé.

### **1.2.3. Le problème spécifique et la question générale de recherche**

Cette recherche s'intéresse à l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des élèves québécois sur le travail d'enseignant·e·s de la 6<sup>e</sup> année dans le contexte de la gestion axée sur les résultats qui fait partie du cadre actuel de gestion des écoles québécoises. Ainsi, dans la première partie de la problématique, j'ai d'abord circonscrit mon champ d'intérêt sur les effets qu'a entraînés la réforme curriculaire et l'implantation de la nouvelle politique « comptable » d'évaluation sur le travail d'enseignant·e·s. Ensuite, j'ai mis en évidence les dérives qu'elles entraînent dans son sillage.

Au plan social, cette problématique s'avère pertinente puisque la question de l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée dans les écoles québécoises s'est retrouvée au cœur de multiples débats de fond sur l'éducation au cours des 10 dernières années. Une pression qui s'accroît de façon grandissante au Québec, au point qu'elle expose les enseignant·e·s à de grands défis, notamment : a) ils/elles doivent attribuer une valeur numérique aux compétences des élèves qui sont par essence qualitatives, et ce, pour répondre à la pression sociale des parents, puisque pour ces derniers, les chiffres se comprennent mieux que les lettres ; b) ils/elles sont tenu·e·s de satisfaire une commande politique selon laquelle les notes doivent être comptabilisées en chiffres afin de faciliter une meilleure analyse statistique de l'efficacité de leur travail.

Au plan scientifique, les études indiquent que la pression à l'évaluation chiffrée se serait intensifiée au cours de deux dernières décennies, et même durcie dans des pratiques d'établissements scolaires qui affectent directement le travail d'enseignant·e·s (Dutercq et Maroy, 2017). Comme je l'ai montré, certain·e·s chercheur·e·s qui se sont intéressé·e·s aux pratiques évaluatives des enseignant·e·s le font souvent selon une perspective

normative, appréciant négativement les écarts entre les prescriptions et ce qu'ils et elles font. Par exemple, certaines recherches rapportent des pratiques de testing, de tricherie, etc. D'autres, adoptant une perspective plus compréhensive, se sont intéressés aux manières dont les enseignant·e·s « s'ajustent » par rapport à l'application de ces prescriptions et aux pressions qu'elles exercent. Ainsi, selon la perspective privilégiée, certains ont documenté par exemple les arrangements évaluatifs (Cogérino et Mnaffakh, 2008; Debrouwere et Debrouwere, 2017) en contexte d'éducation physique ou encore des accords dits pragmatiques dans le cadre des activités d'évaluation formative au primaire (Morrissette, 2009b). En dépit du fait que les travaux de Merle couvrent un spectre plus large sur les arrangements évaluatifs, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de propositions théoriques qui n'ont pas été éprouvées par des données issues d'enquêtes de terrain. En outre, quoiqu'intéressants puisqu'ils prennent en compte la complexité des processus sociaux concernés dans la production de l'évaluation, les travaux de Merle ne renseignent pas sur la façon dont les enseignant·e·s s'y prennent pour évaluer au regard des normes prescrites guidant leur travail dans le contexte spécifique de forte pression externe à l'évaluation chiffrée. Par conséquent, je formule la question suivante :

*Comment les enseignant·e·s au Québec font-ils/elles l'évaluation dans ce contexte de forte pression liée à la multiplication des évaluations chiffrées ?*

Pour répondre à cette question, je puise des éclairages dans les travaux de Perrenoud sur le « métier d'élève » qui s'est beaucoup penché sur la question de l'évaluation des apprentissages et de la culture professionnelle des enseignant·e·s. Je recours notamment à ses propositions théoriques sur le « métier d'élève ».

### **1.3. Le cadre théorique : le métier d'élève**

L'ouvrage de Perrenoud (2004b) sur le « métier d'élève » montre que l'élève étant soumis à de fortes contraintes et constamment sous le regard évaluatif d'autrui en vient à développer toutes sortes de stratégies pour survivre à son contexte obligé à l'école. Par transposition prudente, cette vision sera ici mobilisée pour éclairer comment les enseignant·e·s composent avec les contraintes institutionnelles et sociales qui pèsent sur leur travail au quotidien, en raison de la valorisation des évaluations chiffrées, tel qu'explicité précédemment.

Ici, je propose de considérer le travail d'enseignant·e·s sous différents angles en tant que métier aussi contraignant que celui de l'élève, d'où l'hypothèse que cette transposition théorique est susceptible de me permettre d'appréhender comment l'enseignant·e qui s'exerce aussi dans un contexte de tensions et de pressions fait pour « s'en sortir ». Autre hypothèse forte : une relation d'interdépendance lie ces deux métiers, c'est-à-dire que l'un coconstitue l'autre et inversement.

Il faut quand même nuancer en précisant que le « métier d'élève » ne peut correspondre en tous points au « métier d'enseignant », car il n'est pas rétribué, c'est-à-dire que l'élève ne tire aucun avantage financier immédiat de son travail, et ce dernier n'a pas choisi non plus son métier de façon volontaire, des facteurs qui, selon Perrenoud (2004b, p. 14), renforcent le besoin de l'élève de mobiliser des stratégies pour survivre à sa situation obligée à l'école.

Pour présenter ces appuis théoriques, je débiterai en rendant compte de la pensée de l'auteur sur le métier d'élève (section 1.3.1), puis je procéderai à une mise en relation avec le métier de l'enseignant (section 1.3.2), tel que défini plus haut, afin d'en montrer la pertinence pour éclairer l'objet d'étude.

#### **1.3.1. Le métier d'élève**

Une précision conceptuelle s'impose d'emblée. L'idée de « métier » chez Perrenoud est différente de celle de travail ou de profession; il y a une sorte de connotation de survie qui y est associée ou, à tout le moins, une nécessité de « ruser » pour affronter un contexte difficile qui perdure. L'élève affine les compétences spécifiques de ce métier tout au long

de son parcours scolaire. Il apprend progressivement à maîtriser une gamme de routines et à développer des stratégies efficaces pour répondre aux attentes institutionnelles, pédagogiques et parentales. En clair, la complexité qui réside dans le métier de l'élève est concomitamment normative, parce qu'il est soumis à une diversité de normes et de règles; contrôlé, en raison des pressions internes et externes qui pèsent sur lui; adaptatif, étant membre d'une écologie sociale constamment en tension dans laquelle il doit s'ajuster en permanence; et finalement négocié, puisqu'il doit composer avec les attentes de tous les membres appartenant directement ou indirectement à cette écologie.

#### **1.3.1.1. Un métier normé**

Le concept de norme ou, préférablement pour ce mémoire, de « conventions »<sup>5</sup> est central pour expliquer la conduite des acteurs sociaux. La norme établit une certaine conformité dans les conduites où les uns s'engagent à coopérer selon un ensemble de « codes » tacites ou explicites mutuellement partagés. L'action collective des acteurs est dès lors assujettie à une série de pratiques conventionnées, construites dans la dynamique sociale et susceptibles d'évoluer. Dans cette optique, chacun s'investit d'un pouvoir de contrôle l'habilitant à veiller au respect de ces conventions partagées au bénéfice de la cohésion du groupe social constitué et des objectifs communs qui se sont fixés au préalable. Ainsi, les individualités deviennent subordonnées et se conjuguent collectivement par le biais des conventions sociales qui se co-construisent.

#### **1.3.1.2. Un métier contrôlé**

Quoiqu'il puisse paraître une activité individuelle au regard de ce qui est imposé à chaque élève comme mandat de travail, le métier d'élève s'inscrit plutôt dans une action collective et collaborative; l'élève ne travaille pas seul, il est assisté, soutenu, voire en fonction de son enseignant·e et de ses camarades. En classe, l'apprentissage coopératif ou les évaluations par les pairs sont deux exemples qui témoignent du caractère collectif

---

<sup>5</sup> Chez Perrenoud le concept de normes est employé comme des prescriptions figées et imposées, mais dans le cadre théorique du présent mémoire il est opérationnalisé comme des constructions sociales pouvant évoluer au sens de « conventions » chez Becker (2002). Dans la perspective adoptée par ce sociologue américain pour éclairer les rapports sociaux, les conduites humaines reposent sur un ensemble de conventions tacites qui permettent aux acteurs de coordonner, de s'ajuster et de négocier mutuellement leurs actions.

« officiel » de ce métier. Mais d'autres formes d'interdépendances, plus diffuses, caractérisent la classe comme microsociété et reposent sur des conventions relatives aux relations réciproques entre les élèves et l'enseignant·e, et entre les élèves eux-mêmes, reproduites dans leurs interactions. Ainsi, la cohésion du groupe-classe dépend d'un processus permanent d'ajustements des uns vis-à-vis des autres. Par exemple, les difficultés de gestion de classe et les problèmes d'inadaptation sont souvent le résultat d'un certain dérèglement en ce qui concerne le processus d'ajustement chez quelques élèves. Cependant, quand les conventions ne sont pas partagées par quelques membres du groupe, certaines tensions peuvent émerger et nuire à l'équilibre de la classe. C'est ce qui justifie en partie le contrôle rigoureux qui s'exerce sur les élèves. Dans cette perspective, Perrenoud (2004b) précise que la réussite à l'école consiste d'abord à apprendre les « règles du jeu ». Pour cela, les élèves doivent se soumettre à toutes sortes de normes : des « normes de conduite » en particulier.

### **1.3.1.3. Un métier d'adaptation**

Au sens sociologique, l'adaptation est un processus par lequel tout acteur cherche à s'ajuster dans une nouvelle écologie ou, à tout le moins, dans un monde social en perpétuelle construction. En ce sens, Perrenoud (2004b) soutient que dans ce processus d'ajustement, les stratégies des acteurs se situent entre deux pôles : ceux qui tentent de tirer leur épingle du jeu, en s'efforçant d'en repérer les failles – c'est souvent le cas des élèves sous pression qui rusent pour s'en sortir; et ceux qui essaient plutôt d'agir sur cette écologie, d'en contrôler les règles – c'est ce que font éventuellement les enseignant·e·s. Dans le métier d'élève, les stratégies d'adaptation sont façonnées de diverses façons : elles peuvent prendre la forme de communication clandestine, d'actes de négociation et de tricherie.

#### ***La communication clandestine***

À l'intérieur d'une salle de classe, la communication constitue un élément essentiel dans la relation pédagogique. Elle contribue à la régulation du processus d'enseignement-apprentissage. Comme Perrenoud (2004b) le précise, au sein d'un groupe-classe, on

travaille, on agit, on fonctionne et dans l'éventualité on noue des relations. Une série d'activités orchestrée dans une logique de communication permanente.

Cela suppose qu'à l'école on apprend à vivre en groupe. Toutefois, l'espace exigu de la salle qui est censé accueillir plus d'une dizaine d'élèves ne facilite pas une communication de groupe. Ainsi, le silence est souvent instauré par l'enseignant·e afin de maintenir un climat serein propice à la concentration et la motivation des élèves. De ce fait, l'enseignant·e contrôle et coordonne les interventions des élèves; il/elle est à la fois le/la gardien·ne du temps et celui/celle qui distribue à chacun le droit à la parole. Cependant, personne ne peut se priver de communiquer, car il s'agit d'un besoin humain et d'une pratique sociale conventionnelle partagée, sauf si certaines circonstances l'y obligent. C'est d'autant plus valable pour un élève qui se voit contraint de garder le silence alors qu'il ressent un besoin particulier de communiquer avec l'un de ses camarades. En ce sens, Perrenoud dit que l'élève a besoin des « interstices » comme échappatoire. Il va recourir à une forme de communication clandestine. Le bavardage entre les pairs illustre cette communication clandestine. En le faisant, l'élève ne cherche pas à saper l'autorité de l'enseignant·e, mais à s'échapper un peu de son contrôle. La classe est avant tout un milieu démocratique où chaque élève est en droit de contester certaines décisions de l'enseignant·e ou de refuser de participer à des activités en classe au regard de ce qui est permis par les codes de vie de la classe. C'est pourquoi, quand les parties sont confrontées à ce genre de situation, elles sont obligées de négocier afin de trouver des arrangements qui conviennent à tous.

### ***La négociation***

Au sein de n'importe quelle organisation sociale, la divergence d'intérêts peut opposer les acteurs générant de manière inéluctable des conflits. Au vu des circonstances, la recherche d'un *modus operandi* s'impose toujours de fait, car il permet d'aboutir à une conciliation des attentes et de catalyser la dissolution des tensions. Pris sous cet angle, la négociation offre une voie idéale pour faire valoir les intérêts des uns et des autres dans des contextes où les enjeux sont le plus souvent réels.

Dans un établissement scolaire, par exemple, les élèves et l'enseignant·e n'accordent pas nécessairement le même sens à leur travail, donc leurs positions peuvent se situer à des endroits diamétralement opposés sur l'échiquier. Un rapprochement n'est envisageable qu'à travers le jeu de la négociation. Pour expliciter davantage la situation, Perrenoud (2004b) soutient qu'à l'école, l'élève est rarement maître de la situation dans laquelle on lui place, ce qui dénote qu'il est souvent contraint à s'engager dans une dynamique de travail aux marges de manœuvre limitées. Pour l'élève, la recherche de compromis entre ses préférences et les contraintes qui pèsent sur lui devient une nécessité. Ainsi, il se retrouve le plus souvent dans des contextes où il doit négocier ses conditions de travail, en particulier les situations didactiques, et où il sollicite des ajustements de la part de son enseignant·e en ce qui concerne sa pédagogie (Perrenoud, 2004b). Ces demandes d'ajustement sont médiatisées par le langage, les échanges verbaux ou d'autres signes symboliques comme la gestuelle, un regard, la distance à l'autre, etc. (Morrisette, 2009b). Ainsi, la négociation devient possible quand chaque acteur est en mesure de décrypter le message de l'autre. Cependant, la question du sens accordé au message est névralgique dans le processus de négociation. Au pire des scénarios, quand l'élève épuise toutes ses cartes, c'est-à-dire qu'il n'est plus possible de négocier, en dernier ressort il va tricher pour garder sa place dans le jeu.

### ***La tricherie***

À rappeler que la classe constitue un univers social de travail assez pressurant pour l'élève. À travers les règlements de l'école, l'institution scolaire exerce une certaine « violence symbolique » (Bourdieu, 1970) sur l'élève, plus encore à travers les mécanismes d'évaluation des apprentissages. Ainsi, la note scolaire devient en quelque sorte un enjeu de pouvoir. L'élève sait que la qualité de son travail est signifiée par la note qu'il obtient.

Face à cet enjeu de taille, certains élèves vont jusqu'à entretenir un rapport utilitariste au savoir, au point qu'ils ne travaillent que pour la note (*learning to the test*). Pour tirer son épingle du jeu, Perrenoud (2004b) explique que certains élèves apprennent à développer des « adaptations secondaires » afin de se prémunir contre tout type d'échec. Le recours à la tricherie est l'une des « adaptations secondaires » les plus répandues dans les pratiques

du métier d'élève. Il faut préciser que la plupart des pratiques de tricherie correspondent aux stratégies de réussite des évaluations et d'autres sont spécifiques au travail de l'élève en classe. Par exemple, devant une évaluation difficile, certains élèves chercheraient à se faire aider, à utiliser le travail des autres, à copier, à bachoter, à se munir d'informations clandestines, etc. (Perrenoud, 2004b, p. 15). Et quand les tâches se compliquent, Perrenoud souligne que d'autres essaieraient de faire semblant d'écouter, de s'intéresser, de se creuser la tête, de se mettre au travail, de flirter avec les limites pour la remise des travaux, etc. (p. 16). En somme, ces façons d'agir témoignent de certaines dérives qui peuvent naître dans une écologie de travail exposée à de fortes pressions et contraintes.

### **1.3.2. Le métier d'enseignant**

Si l'école est instituée pour instruire, éduquer et former, il y va de la responsabilité directe de l'enseignant·e d'assurer ces fonctions. Son métier tire son mandat dans la foulée des fonctions attribuées à l'institution scolaire. Dans l'exercice de son travail quotidien, l'enseignant·e doit être prêt·e à s'inscrire dans un projet continu de développement professionnel puisque les curricula se succèdent, de nouvelles politiques viennent modifier les attentes à son égard et que les valorisations sociales relatives à l'éducation évoluent. Entre autres, au-delà des normes institutionnelles et prescriptions officielles, son travail est aussi cadré par des conventions tacites façonnées au cœur des interactions entre les membres de l'écologie professionnelle. Ainsi, bien que ses responsabilités s'accompagnent d'une certaine autonomie, son travail est sujet à des contrôles internes et externes de temps à autre. C'est en ce sens que le « métier d'enseignant » est similaire au « métier d'élève », c'est-à-dire normé, contrôlé et adaptatif.

#### **1.3.2.1. Un métier normé**

À l'instar du métier d'élève, le métier d'enseignant est aussi normé. Il est soumis à deux types de normes : des normes institutionnelles et des normes professionnelles. Les normes institutionnelles sont celles qui sont prescrites par les instances de tutelle (ministère, commission scolaire, directions d'établissements, etc.) qui sont chargées de réguler la



conduite et le travail d'enseignant·e·s au quotidien. Pour ce qui est des normes institutionnelles, les enseignant·e·s au Québec ont l'obligation<sup>6</sup> par exemple :

De contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre; de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle (LIP, 2021).

Dans cette perspective, il convient de regarder les normes institutionnelles comme ce que Fourez (2003) appelle des « faits durcis », c'est-à-dire qu'elles restent invariables, quelles que soient les circonstances. Contrairement aux normes institutionnelles, les normes professionnelles de travail sont poreuses, elles se plient au gré des interactions sociales à l'intérieur de l'écologie professionnelle de l'enseignant·e.

En ce qui concerne les normes en matière d'évaluation des apprentissages, les prescriptions officielles (ministérielles) et tous les autres documents afférents forment le corpus normatif auquel les enseignant·e·s doivent se référer à chaque fois qu'ils/elles doivent poser un acte évaluatif. Cela dit, on part du principe que les pratiques évaluatives des enseignant·e·s devraient être orientées par ces normes censées être partagées et respectées. Ainsi, l'efficacité de leur travail sera attestée s'ils/elles sont jugé·e·s conformes aux prescriptions et aux attentes préétablies.

### **1.3.2.2. Un métier contrôlé**

Dans l'organisation du travail d'enseignant·e·s, le contrôle est exercé principalement par la direction d'établissement et par les parents d'élèves, dans certains systèmes scolaires où ces derniers ont du poids comme le Québec. Mais il peut aussi être exercé plus subtilement par d'autres acteurs, par exemple par les conseillers pédagogiques qui, travaillant avec des équipes-écoles ou des équipes-cycles, œuvrent à l'harmonisation des pratiques. D'autres

---

<sup>6</sup> Loi sur l'instruction publique (LiP) chapitre I-13.3, Section II : Obligations de l'enseignant. Art. 22. Mis à jour 18 mars 2021.

acteurs, tels que les orthopédagogues, les éducateurs spécialisés soutiennent également le travail quotidien des enseignant·e·s dans l'accompagnement des élèves, ayant certaines difficultés, concourt à une forme de régulation des pratiques. En d'autres termes, certaines activités pédagogiques comme l'évaluation des apprentissages offrent un cadre propice au contrôle du travail d'enseignant·e·s. Ainsi, l'évaluation donne non seulement la possibilité de réguler l'enseignement et l'apprentissage des élèves selon une logique de soutien et de remédiation, mais elle procure également aux autres acteurs cités précédemment un droit de regard sur la qualité du travail accompli par les enseignant·e·s. Si bien que les pratiques évaluatives sont donc soumises à certaines balises imposées par le Ministère selon une volonté d'uniformisation.

La commission scolaire<sup>7</sup> a la responsabilité de s'assurer que ses écoles [...] évaluent les apprentissages des élèves et appliquent les épreuves imposées par le ministre. Elle peut aussi imposer des épreuves à la fin de chaque cycle du primaire et du secondaire (MEQ, 2003, p.19).

En juillet 2011, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) a procédé à une modification du régime pédagogique, celui-ci fait exigence aux enseignant·e·s d'appuyer leurs évaluations sur le « cadre d'évaluation des apprentissages ». Le document en question dispose pour chaque discipline du *Programme de formation de l'école québécoise*, des balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages afin de constituer les résultats des élèves, qui seront transmis à l'intérieur du bulletin unique. À rappeler que le bulletin unique réintroduit les résultats chiffrés et les moyennes de classe.

Malgré ces prescriptions, l'enseignant·e détient toujours la solution finale aux problèmes auxquels il ou elle est confronté(e) en matière de pratique évaluative à adopter; c'est lui ou elle qui va juger en dernier ressort ce qui doit être appliqué ou pas, selon le contexte spécifique de sa classe. Ce que d'ailleurs le ministère de l'Éducation reconnaît :

---

<sup>7</sup> Depuis le 8 février 2020, les commissions scolaires ont été remplacées par des centres de services scolaires en vertu de la Loi 40.

L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation de ses élèves. Il assume cette responsabilité, notamment en planifiant l'ensemble de ses interventions en évaluation, en utilisant des stratégies et des instruments d'évaluation appropriés aux situations et en portant des jugements sur la progression des apprentissages de ses élèves et le niveau de développement de leurs compétences (MEQ, 2003, p.19).

La Loi sur l'instruction publique (LIP, chapitre II, section I, art. 19), prévoit également que l'enseignant a le droit de choisir les instruments d'évaluation afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés.

Au regard de tout ce qui se précède, même si le métier d'enseignant est contrôlé, au Québec les enseignant·e·s bénéficient d'une certaine marge de manœuvre.

### **1.3.2.3. Un métier d'adaptation**

Dans les sections précédentes, j'ai précisé que le métier d'enseignant est encadré par des normes ou de conventions professionnelles de travail, et ce, à partir desquelles le contrôle est ainsi exercé. À l'instar de l'élève, l'enseignant·e cherche à contourner ou composer avec les règles, à négocier ses tâches et à justifier l'efficacité de son travail. Cependant, contrairement à l'élève qui peut facilement recourir à une forme de communication clandestine avec ses pairs pour conclure des « accords pragmatiques » selon les circonstances, l'enseignant·e quant à lui/elle est contraint·e de communiquer sans ambiguïté avec un nombre d'acteurs internes (directions, collègues, élèves) et externes (parents, représentants de l'État, universitaires, représentants de médias, etc.) s'il/elle veut négocier des arrangements.

À l'interne, l'enseignant·e doit interagir continuellement avec ses élèves; cette communication est à la base complexe parce qu'initialement, elle est fondée sur un rapport asymétrique marqué par une autorité symbolique dont l'enseignant·e est investi·e au plan institutionnel et social. Alors, la dynamique communicationnelle entre l'enseignant·e et l'élève trouve son sens dans l'appropriation d'une même culture de travail. Cela dit, la classe comme milieu de vie est adossée à une certaine « forme scolaire » (Vincent, 1984), est habitée par une culture propre à elle. Cependant, malgré le fait que l'enseignant·e a été

lui/elle-même élève à un moment de sa vie, cette expérience ne le/la dispense pas d'un nouvel apprentissage de cette culture qui est à la fois communicationnelle et organisationnelle, puisqu'il/elle est responsable de prime à bord de l'organisation sociale et matérielle de la classe.

À l'externe, la communication entre l'enseignant·e avec les acteurs externes de l'école, en particulier avec les parents se cristallise le plus souvent dans des objets symboliques comme les agendas et particulièrement le bulletin scolaire de l'élève qui est considéré comme un artéfact partagé convergeant le pouvoir de ces deux groupes d'acteurs. Ainsi, le bulletin sert à la fois de moyen de communication, plus encore il représente aussi un outil de contrôle du travail d'enseignant·e·s à travers la note des élèves.

Aujourd'hui plus qu'hier, les enseignant·e·s sont soumis·e·s à un contrôle externe grandissant. La reddition de compte est cœur du dispositif de contrôle de leur travail. Ils/elles sont tenu·e·s de rendre des comptes aux parents parce qu'ils/elles seront jugé·e·s imputables de l'échec des élèves qu'on leur a confié. En outre, ils/elles sont en proie à des pressions sociales, ce qui suppose qu'ils/elles, comme les élèves, pourraient eux aussi développer des formes « d'adaptations secondaires », c'est-à-dire des « ruses », des « faux semblants » pour composer avec les contraintes liées à leurs conditions de travail. Comme on l'a vu, la pratique du *testing* ou le *teach to the test*, le gonflage artificiel des notes, etc. pourraient être considérés comme étant des « adaptations secondaires » auxquelles les enseignant·e·s ont recours pour satisfaire les demandes externes en matière de résultats, tout en préservant certaines conditions de survie professionnelle. En d'autres termes, les adaptations secondaires sont des réponses pragmatiques et ingénieuses que les acteurs inventent pour se tirer des situations complexes et difficiles. Face aux différents aléas du métier, il est tout à fait évident que l'enseignant·e qui veut faire carrière se sent constamment obligé·e d'ajuster ses pratiques selon les nouveaux enjeux et défis qui se présentent à lui.

### **1.3.3. La question de recherche**

Comprendre le métier d'enseignant, c'est d'abord reconnaître qu'enseigner ne peut se résumer à une affaire de pédagogie et de didactique. Comme avancé plus haut, le métier

d'enseignant est un métier de communication qui s'anime à travers des épisodes d'interaction mettant au premier plan tous les acteurs clés de la vie de l'École. Cette communication permanente est enchâssée dans des normes institutionnelles demeurant quelque peu invariables, et des normes ou conventions professionnelles, continuellement réinterprétées et négociées, faisant de l'enseignement un métier sous contrôle par divers acteurs, les élèves eux-mêmes au premier plan. Si bien qu'au sein de l'écologie de travail de l'enseignant·e, l'établissement et le maintien de ces conventions s'actualisent en permanence au travers des jeux de négociation entre les différents acteurs. Ainsi, l'enseignant·e se voit constamment obligé·e de négocier certains axes de son travail avec ses élèves, ses collègues, la direction, les parents, etc., spécifiquement dans le but de s'ajuster en fonction des besoins et des définitions divergentes de la situation. D'où l'idée que l'enseignement est à considérer comme un métier d'adaptation.

En somme, la théorie sociologique sur le métier d'élève permet d'envisager, par transposition prudente, le métier d'enseignant comme étant contraignant et sous pression. Cet éclairage invite à appréhender le travail d'enseignant·e·s en embrassant l'ensemble de son écologie professionnelle, où s'exercent des contrôles internes comme externes, particulièrement en ce qui concerne la question sensible de l'évaluation des apprentissages des élèves. Face à ce contexte, il est loisible de penser que l'enseignant·e apprend à s'ajuster en permanence et dans certains cas, à développer des « adaptations secondaires » pour masquer ses « failles », c'est-à-dire la non-conformité de ses pratiques aux normes imposées, aux attentes sociales – celles des parents notamment –, voire aux conventions de son groupe professionnel. Sous contrainte, l'enseignant·e doit se donner une marge de liberté vis-à-vis de son travail. Ainsi, cet éclairage théorique conduit à préciser la question de recherche :

*Comment l'influence de la pression à la multiplication des évaluations chiffrées affecte-t-elle le métier d'enseignant au Québec ? Plus précisément, quelles sont les formes d'adaptation secondaire que les enseignant·e·s déploient pour négocier les contraintes institutionnelles et les conventions professionnelles qui concernent l'évaluation des apprentissages ?*

Les enseignant·e·s seront les acteurs de premier plan de cette recherche. Les questionnements formulés plus haut font appel à un dispositif méthodologique de recherche qualitative en vue d'une compréhension plus en profondeur de leur contexte de travail.

## **CHAPITRE 2 – LA MÉTHODOLOGIE**

Initialement, cette recherche devait être collaborative (Desgagné, 1998) afin de produire des connaissances sur l'objet tout en contribuant au développement professionnel des participant·e·s; il s'agissait de faire de la recherche « avec » les praticien·e·s plutôt que « sur » eux (Desgagné et Bednarz, 2005; Lieberman, 1986). Cependant, en raison des impondérables occasionnés par la pandémie de Covid-19 au cours de l'année 2020, la recherche de participants s'est révélée très difficile, car les enseignant·e·s étaient très occupé·e·s par l'adaptation à ce contexte, autant sur le plan professionnel que personnel. J'ai ainsi dû changer la stratégie d'enquête.

C'est donc une recherche qualitative interprétative plus « classique » qui a été réalisée. En général, les recherches qualitatives accordent une place prépondérante au sens et aux significations que les acteurs donnent à leurs conduites et à leurs expériences (Anadón, 2006). Ce choix méthodologique de passer par la voix des acteurs m'a permis de dégager une compréhension en profondeur de l'objet de recherche, en considérant qu'il ne peut être exploré qu'à partir du point de vue des principaux concernés. L'adoption de ce type de recherche a influencé les différentes étapes de l'enquête de terrain, notamment en termes de choix des participants, de la méthode de collecte de données et de la stratégie analytique.

Ce chapitre se structure en deux grandes parties. Dans la première, j'introduis la recherche qualitative interprétative comme méthodologie d'investigation de l'objet de recherche et je précise la méthode de collecte de données retenue, soit l'entretien individuel. Dans la deuxième partie, je précise la stratégie analytique déployée sur le matériau recueilli qui s'inspire de l'approche par questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2016) et qui conduit à produire deux registres interprétatifs (Morrissette, 2021).

### **2.1. Une recherche qualitative de type interprétatif**

En tant que posture épistémologique et méthodologique, la recherche qualitative interprétative propose une façon d'investiguer et de cerner les phénomènes sociaux en contexte, en tentant d'appréhender leur complexité (Anadón, 2006). En cela, elle s'écarte du positivisme qui fait du déterminisme l'un des principaux éléments explicatifs dans la

compréhension du monde social (Groulx, 1997). Dans cet ordre d'idées, Molénat (2009) soutient que dans le monde social, les phénomènes sont des « construits », c'est-à-dire qu'ils sont forgés à l'aune des interactions entre un ensemble d'acteurs, d'où l'importance de s'intéresser à cette dynamique pour comprendre un phénomène. C'est donc dans cette perspective que j'ai convié des enseignantes de la 6<sup>e</sup> année primaire à des entretiens individuels afin de saisir comment le contexte de pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages de leurs élèves au Québec affecte leurs pratiques.

### **2.1.1. Le choix des participantes : les critères de sélection**

La recherche de participants s'est réalisée selon un mode d'échantillonnage théorique, c'est-à-dire 1) selon leur capacité à rendre compte de manière discursive de leurs façons de composer avec les pressions qui s'exercent sur leur travail au regard des pratiques évaluatives; et 2) selon leur représentativité sociologique, c'est-à-dire qu'ils/elles doivent être des enseignant·e·s « ordinaires » et partager le même contexte de travail, ce qui implique donc être rompu·e·s aux mêmes rituels, règles et conventions. Plus précisément :

- 1) Les participant·e·s doivent être des enseignant·e·s formé·e·s au Québec parce qu'ils/elles sont témoin des réformes curriculaires et de la nouvelle politique évaluative dans le système éducatif québécois.
- 2) Les participant·e·s doivent être des enseignant·e·s qui travaillent dans des établissements scolaires publics situés à Montréal. Le choix de Montréal comme terrain de recherche est significatif au plan sociologique, au sens que c'est l'endroit au Québec où la compétition par les notes est plus prononcée entre les établissements scolaires publics et privés. Le choix du secteur public s'explique par le fait que, dans l'école privée, la part de négociation du travail enseignant se réalise de manière différente, car il n'est pas soumis à des règles uniformes.
- 3) Les participant·e·s doivent être des enseignant·e·s de 6<sup>e</sup> année au primaire puisque ce niveau est concerné par les évaluations externes du Ministère et par les examens d'entrée dans les écoles privées qui se font en cours d'année.



- 4) Les participant·e·s doivent avoir au moins une dizaine d'années d'expérience dans le système éducatif, c'est-à-dire qu'ils/elles doivent avoir connu la période de l'implantation de l'approche par compétences et de la gestion axée sur les résultats. Ils/elles auront ainsi eu l'expérience de l'augmentation de la reddition de comptes qui pèse sur le travail d'enseignant·e·s en termes de pression aux notes chiffrées.
- 5) Les participant·e·s doivent s'engager de façon volontaire à cette recherche, c'est-à-dire être disposé·e·s à parler de leurs manières d'évaluer leurs élèves dans le contexte de forte pression à l'évaluation chiffrée.

Tel que l'illustre le Tableau 3, les participants sont tous des femmes. Deux raisons expliquent cet état de la situation: la première concerne la difficulté importante de recrutement, en raison des contraintes engendrées par la pandémie de Covid-19; la deuxième est relative au fait que les hommes sont sous-représentés à l'ordre d'enseignement primaire au Québec. Pour ce qui est du processus de recrutement en soi, je me suis servi du réseau de contacts de ma directrice de recherche et de celui de quelques collègues de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui m'ont recommandé des participantes.

Tableau 3. Profils des participants de la recherche

<b>Noms fictifs</b>	<b>Genre</b>	<b>Statut</b>	<b>Lieu de travail</b>	<b>Expérience en enseignement</b>
Katrine	F	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année	Montréal	18 ans
Tamise	F	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année	Montréal	10 ans
Suzie	F	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année	Laval	17 ans
Nathalie	F	Enseignante de 6 <sup>e</sup> année	Montréal	15 ans

### **2.1.2. L'entretien individuel comme méthode d'investigation**

Cette recherche a misé sur l'entretien individuel comme méthode d'investigation pour susciter les données. Poupart (1997) le présente comme offrant une voie d'accès aux réalités sociales telles que les acteurs les conçoivent. Cette considération est fondée sur le postulat selon lequel les entretiens ont la capacité de combiner plusieurs perspectives différentes sur une même réalité, de reconstruire un récit de la pratique des acteurs, d'analyser leurs routines et de comprendre le sens de leurs actions.

#### **2.1.2.1. L'intérêt de l'entretien individuel**

La fertilité de l'entretien individuel est mise en lumière à travers les trois arguments évoqués par Deslauriers (1997), lesquels concordent avec les objectifs de cette recherche : au plan épistémologique, cette méthode d'investigation favoriserait une exploration en profondeur de la perspective des acteurs et une compréhension de leur pratique; au plan éthique, il ouvrirait une porte « de l'intérieur » menant à une compréhension des dilemmes et des enjeux auxquels ils sont confrontés dans leur écologie de travail; au plan méthodologique, il permettrait d'éclairer leur pratique en se servant de leurs expériences comme principal matériau pour comprendre et interpréter leurs réalités quotidiennes.

En raison du caractère potentiellement sensible de cet objet d'étude, l'entretien individuel est plus justifié. De fait, par son caractère « intimiste », il offre un cadre plus favorable au partage d'expériences personnelles entre un chercheur ou une chercheuse et un·e praticien·e sur des sujets à enjeux élevés, par exemple l'évaluation des apprentissages des élèves. Un entretien de groupe aurait pu être intimidant pour les participantes qui auraient pu hésiter à partager certaines pratiques potentiellement jugées non souhaitables ou non conformes aux prescriptions par leurs pairs ; elles auraient aussi pu considérer que certaines de leurs adaptations secondaires nuisent à leur image d'enseignantes professionnelles. Le dialogue en privé avec les enseignantes, dans la sécurité d'un anonymat garanti, a offert plus d'opportunité de comprendre comment elles parviennent à se donner les moyens pour composer avec les diverses contraintes et pressions induites par les pressions externes.

### 2.1.2.2. Le déroulement des entretiens individuels

Les entretiens ont été réalisés durant le mois d'avril 2020 (cf. Tableau 4). Au cours de ces entretiens, j'ai proposé aux enseignantes participantes une série de questions qui concerne à la fois leurs pratiques professionnelles de façon générale et leur routine de travail en matière d'évaluation des apprentissages de façon plus spécifique (cf. Annexe C).

Tableau 4. Le déroulement des entretiens individuels

Date	Durée	Activités	Les objectifs
13 avril 2020	68 min	Participant 1	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Inviter les enseignantes à décrire leurs manières de faire l'évaluation des apprentissages en classe.</li><li>▪ Expliciter leurs routines évaluatives.</li><li>▪ Préciser le cadre prescriptif auquel elles se réfèrent pour mener leurs activités évaluatives.</li><li>▪ Clarifier comment elles mobilisent les prescriptions évaluatives en contexte pratique de travail.</li><li>▪ Narrer des épisodes de leur expérience en évaluation qui témoignent des difficultés, des erreurs, des faux pas qu'elles ont dû surmonter.</li><li>▪ Verbaliser les stratégies qu'elles ont déployées pour s'ajuster ou contourner les prescriptions évaluatives.</li></ul>
17 avril 2020	62 min	Participant 2	
28 avril 2020	89 min	Participant 3	
30 avril 2020	56 min	Participant 4	

Dans cette perspective, les questions suivantes leur ont été posées : *parlez-moi de votre travail en tant qu'enseignant-e de 6e année ; parlez-moi de vos habitudes en matière d'évaluation des apprentissages*. Ces questions ont permis de comprendre globalement comment s'insère l'évaluation des apprentissages dans leurs pratiques quotidiennes. Plus loin dans l'entretien, je les ai invitées à décrire plus précisément la planification et l'évaluation en classe selon les visées de soutien et de certification des apprentissages à travers les questions suivantes : *comment vous y prenez-vous pour planifier vos séquences d'évaluation ? Y a-t-il des activités évaluatives que vous réalisez d'ordinaire ? En quoi consistent-elles ? Employez-vous des outils particuliers ?*

Au fil des entretiens, j'ai accordé une attention particulière aux stratégies de négociation qui se déploient entre les enseignantes et leurs élèves qui participent à l'évaluation. En ce sens, je leur ai posé cette question : *est-ce que vos élèves sont impliqués dans l'évaluation de leurs apprentissages ? Si oui, comment ?* Cette question visait à comprendre comment le processus de régulation de l'évaluation se (re)définit en classe. Je voulais aussi les questionner sur leur manière de s'approprier les prescriptions officielles en matière d'évaluation des apprentissages, et ce, afin de dégager des conventions de travail qui résultent de la transformation pragmatique en contexte de ces prescriptions. À cet égard, je leur ai demandé : *y a-t-il des documents de référence que vous consultez pour préparer vos évaluations ? Comment les exploitez-vous, le cas échéant ?*

Également, étant donné que le métier d'enseignant est normé et que la plupart du temps les normes sont soit imposées (par la direction par exemple), soit inscrites dans des « conventions tacites » de travail, il était important d'interroger les participantes sur ce qu'elles font par rapport à leurs pairs. Il s'agissait de savoir si elles adoptent les mêmes habitudes de travail qu'eux ou si elles s'autorisent des pratiques différentes par le biais des questions suivantes : *cela vous est déjà arrivé de discuter avec vos collègues sur des méthodes ou des stratégies d'évaluation ou du moins d'organiser des rencontres de travail entre vous pour planifier vos séquences d'évaluation ? Comme se déroulent ces rencontres ? Partagez-vous les mêmes pratiques évaluatives ou sont-elles différentes d'un-e collègue à un-e autre ? En quoi vos pratiques sont-elles différentes de celles de vos collègues ?* Ces questions ont permis d'interroger la façon dont ces enseignantes s'approprient et/ou transposent les normes officielles en matière d'évaluation des apprentissages et de savoir aussi comment elles s'affranchissent un peu du contrôle externe qui s'exerce sur leur travail par le biais de ces normes, le cas échéant.

Puis, les enseignantes ont été invitées à une démarche d'explicitation de certaines de leurs préoccupations professionnelles au regard de l'évaluation des apprentissages. Dans cette optique, ces questions leur ont été posées : *voulez-vous me parler d'une situation avec laquelle vous n'êtes pas à l'aise au moment d'évaluer vos élèves ? Comment vous y prenez-vous ? Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter avant de terminer l'entretien ? ; par exemple, une pratique, un questionnement, une réflexion que vous aimeriez rapporter.*

Ces questions ont permis aux participantes de préciser ce qui leur pose des défis en regard de l'évaluation des apprentissages, en relatant des épisodes « critiques », jugés problématiques, liés à certaines activités évaluatives.

Toutefois, je dois préciser qu'au moment de commencer l'analyse du matériau de recherche, d'autres types de questions ont émergé, ce que Paillé et Mucchielli (2016) appellent des « questions d'analyse ». À la différence des questions d'entretien, les questions d'analyse visent de préférence à interroger, dans une forme plus analytique, les données de l'enquête en lieu et place des participantes. À titre d'exemple, les questions d'analyse suivantes ont émergé : *de quoi parlent les participantes lorsqu'il est question d'évaluation des apprentissages de leurs élèves ? Que peut-on comprendre de leurs manières d'évaluer à partir des témoignages qu'elles ont livrés ? Que veulent dire exactement les participantes quand elles racontent certains épisodes en lien avec leurs expériences en évaluation ? Quel sens donnent-elles à leurs choix, à leurs actions vis-à-vis certaines situations problématiques en rapport avec l'évaluation ?*

Somme toute, les questions d'entretien et d'analyse ont aidé à déployer la stratégie d'analyse par questionnement analytique et à réaliser le travail d'étiquetage du matériau de recherche jusqu'à l'étape de la présentation des résultats.

## **2.2. Une stratégie d'analyse par questionnement analytique**

Paillé et Mucchielli (2016) envisagent l'analyse qualitative comme une forme de réponse à des questions implicites ou explicites. Selon leur perspective, la stratégie d'analyse par questionnement analytique consiste donc à apporter des réponses à ces questions. En effet, ce mémoire tente de répondre, sans ambages, à la question suivante : *quelles sont les formes d'adaptation secondaire que les enseignant·e·s déploient pour négocier les contraintes institutionnelles et les conventions professionnelles qui concernent l'évaluation chiffrée des apprentissages ?*

En référence aux considérations d'ordre méthodologique évoquées précédemment, j'ai retenu la stratégie d'analyse par questionnement analytique dans le but d'apporter des réponses aux questions soulevées par mon objet de recherche. Un certain nombre d'étapes

ont été nécessaires au déploiement de cette stratégie d'analyse telles que la transcription des entretiens en verbatim, l'élaboration d'un canevas investigatif en continu, l'étiquetage du matériau de recherche et la mise en forme des analyses selon deux registres analytiques.

### 2.2.1. La transcription des entretiens en verbatim

En début d'analyse, la transcription des entretiens en verbatim est l'étape où les témoignages des participant·e·s prennent une forme discursive écrite (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans le cadre de ce travail de recherche, les témoignages fournis par les enseignantes participantes, provenant des entretiens individuels, ont été enregistrés sous format audio. Leur transcription a été réalisée à partir des conventions proposées par Billig (1996), adaptées par Morrissette (2009b). Le Tableau 5 présente cette convention de transcription.

Tableau 5. Convention de transcription des entretiens

SIGNES	SIGNIFICATIONS
[inaudible]	Intervention inaudible d'un participant
...	Phrase non terminée, idée laissée en suspens
(.)	Longue pause dans le débit
//	Coupure de parole
[mot]	Mot laissé dans l'explicite, interprété par le chercheur pour faciliter la compréhension d'un échange
[...]	Coupure de parole du chercheur
MOT	(emploi en majuscules) mot prononcé avec un volume de voix plus important
xxx	Symbole qui remplace un nom propre pour éviter de faire la promotion de certains produits tels que des manuels scolaires spécifiques

### 2.2.2. L'élaboration d'un canevas investigatif en continu

Dans le cadre d'une stratégie d'analyse par questionnement analytique, Paillé et Mucchielli (2016) précisent que la première tâche à réaliser par le chercheur ou la chercheuse consiste en l'élaboration d'un « canevas investigatif », c'est-à-dire un ensemble plus ou moins structuré de questions et de sous-questions qui opérationnalisent le regard interrogatif porté

sur le matériau de recherche. La structure de ce canevas ressemble au guide d'entretien construit initialement pour interroger les enseignantes (cf. Annexe D).

#### **2.2.2.1. La phase exploratoire du canevas investigatif**

La phase exploratoire du canevas investigatif débute avec des questions qui sont directement inspirées des questions de la recherche et/ou des questions d'entretien selon leur pertinence (Paillé et Mucchielli, 2016). Cependant, le canevas en tant qu'outil évolutif se structure au fur et à mesure que le travail d'analyse progresse. Sa structuration se fait en concomitance avec l'émergence de nouvelles questions et de nouvelles réponses, plus précises les unes que les autres, jusqu'à ce qu'il soit consolidé et validé par le chercheur ou la chercheuse. Pour ce faire, Paillé et Mucchielli (2016) recommandent aux chercheurs·se·s de poser un certain nombre de questions précises au matériau de recherche afin d'obtenir un premier niveau de réponses, puis de convertir ces réponses en une ou plusieurs questions supplémentaires, jusqu'au moment où ils/elles estiment que le canevas investigatif est suffisamment discriminant et que les divers éléments de réponses peuvent être rassemblés détaillés et finalisés. Dans cette perspective, les auteurs suggèrent aussi qu'au lieu d'accumuler du texte ou d'inscrire tout de suite les éléments de réponses dans un document, il est préférable de continuer à multiplier les questions jusqu'à un certain degré de saturation. Pour eux, la fécondité de cette stratégie se fonde sur son potentiel à générer à la fois de nouvelles questions, mais aussi de nouvelles réponses.

Le Tableau 6 présente une illustration du canevas investigatif en construction à partir des questions qui ont guidé la phase exploratoire.

Tableau 6. Le canevas investigatif en construction

- Que disent les participantes à propos de leurs manières d'évaluer ?
- Quelles sont leurs conceptions de l'évaluation ?
- En quoi leurs conceptions de l'évaluation diffèrent-elles les unes des autres ?
- Quelles sont leurs conceptions de l'enseignement dans un contexte d'approche par compétences ?
- En quoi leurs conceptions de l'enseignement diffèrent-elles les unes des autres ?
- Quelles sont leurs conceptions des compétences ?
- Quel(s) lien(s) font-elles entre enseignement, compétences et évaluation ?

#### **2.2.2.2. La phase de consolidation et de validation du canevas investigatif**

La phase de consolidation et de validation du canevas investigatif a permis de baliser de façon exhaustive l'ensemble du matériau de recherche au travers de plusieurs questions (cf. Annexe D). Rappelons que lors de la phase exploratoire, les questions préliminaires du canevas investigatif ont servi, dans un premier temps, à une lecture ciblée des transcriptions afin de construire une ébauche de tableau qui accueille des réponses temporaires apportées par le matériau de recherche (cf. Annexe E). Dans un second temps, ces réponses ont été traduites sous la forme de rubriques et de catégories. Pour ce mémoire, les rubriques constituent de grands sous-ensembles servant exclusivement d'outil classificatoire; elles ont permis de fédérer des catégories appartenant à une même unité de signification. Par exemple, la rubrique « difficultés en évaluation » regroupe toutes les catégories et les sous-catégories englobant les difficultés auxquelles sont confrontées les participantes dans la mise en œuvre de l'évaluation. Quant aux catégories, elles représentent un condensé discursif des résultats de l'analyse, c'est-à-dire que de par leur capacité évocatrice et de leur charge conceptuelle, elles ont permis de saisir en partie la complexité du phénomène à l'étude, de conceptualiser des dimensions du phénomène (Paillé et Mucchielli, 2016). Par exemple, chaque catégorie représente un aspect dans le processus d'évaluation chiffrée des apprentissages et particulièrement des compétences, du point de vue des participantes.



Concrètement, les rubriques (sous-rubriques) et les catégories (sous-catégories) ont été exploitées comme des titres et des sous-titres structurant le chapitre de présentation des résultats (Chapitre 3).

### **2.2.3. L'étiquetage du matériau de recherche**

Durant tout le processus d'analyse, un travail d'étiquetage a été réalisé. Selon la perspective de Forget (2021), l'étiquetage consiste à inscrire dans les marges du matériau de recherche (les transcriptions des entretiens en verbatim) des mots-clés représentant la question de recherche. Dans mon travail, j'ai procédé à un mode d'étiquetage plus étendu, c'est-à-dire que j'ai non seulement surligné certaines parties dans les transcriptions avec des codes de couleurs différentes, mais aussi j'ai ajouté des annotations, des mots-clés et des commentaires. Précisons que chacun des codes correspond à des extraits pertinents de verbatim ayant servi à l'étayage de certains éléments de contenu développés dans les différentes sections et sous-sections du Chapitre 3. Par ailleurs, contrairement à l'autrice, les informations consignées dans les marges des transcriptions ne concernent pas uniquement les questions de recherche du mémoire, mais également toutes les questions d'analyse et celles du canevas investigatif en construction. La Figure 1 ci-dessous présente un aperçu de la manière dont j'ai procédé pour étiqueter le matériau de recherche.

Figure 1. Le processus d'étiquetage du matériau de recherche

<p>45 si je fais, mettons trois de lectures, je vais faire une évaluation de lecture, alors c'est quand  46 même beaucoup parce que si on va arriver, mettons à un bulletin pour le temps où j'ai  47 ralenti la note à deux, en écriture on fait deux petits textes de temps en temps, mais avant  48 c'était deux écritures, mettons par étape une écriture avec les élèves ça peut prendre un 6  49 heures, mettons tu fais une présentation du projet par remue-méninge d'idées par un [plat]  50 là j'ai dû mal à couper maintenant je fais trop parce que sinon c'était dès fois des 8 heures  51 où des élèves qui ont beaucoup d'idées qui peuvent m'écrire des 600 mots donc j'ai coupé  52 beaucoup à ce niveau-là pour arriver à conserver beaucoup plus de temps vraiment à écrire  53 plutôt qu'à évaluer l'écriture pis en math parallèlement depuis cette année-là qu'on a plus  54 centre d'application les consignes ne posent problème, mais là en plus des items de fin de  55 thème mettons à chaque deux semaines trois semaines dès fois c'est une semaine, mais là  56 on fait des situations de raisonner des situations de résoudre raisonner ça prend une heure  57 résoudre ça peut prendre un 3 heures quand c'est une évaluation c'est vraiment...  58 pratiquer un exercice ça peut prendre 5 heures il y a tellement de temps qu'on passe en  59 évaluation fait que c'est ça c'est à peu près ça au niveau de l'évaluation là je n'enseigne  60 pas l'histoire, je n'enseigne pas en science ni art ni éthique parce que je travaille quatre  61 jours semaine</p>	<p><b>Youyou Walph Ferentzi</b>  Adaptation par rapport au temps de correction</p>
<p>62 CH vous insistez beaucoup sur la notion de temps, en quoi c'est un problème pour vous ?  63 <b>KT</b> ben là je travaille quatre jours quand je travaillais cinq jours tsé durant notre semaine on  64 peut enseigner notre grammaire on peut faire une lecture on peut enseigner une leçon de  65 mathématique par des exercices et des élèves en grande difficulté qui ont besoin de plus  66 de temps on peut les accompagner il y a des élèves qui sortent plusieurs périodes par  67 semaine pour aller en orthopédagogie on veut toujours des projets spéciaux il y a des  68 élèves qui sortent pour la chorale donc finalement le nombre de périodes d'enseignement  69 qui restent avec les élèves ne sont pas suffisantes peut-être trois heures par jour si on fait</p>	<p><b>Youyou Walph Ferentzi</b>  La routine de l'évaluation</p> <p><b>Youyou Walph Ferentzi</b>  Difficulté avec la charge de travail</p>

Il est important de souligner que le travail d'étiquetage s'est effectué concomitamment avec les différentes étapes de la construction du canevas investigatif. C'est pour cela que les annotations, la sélection des extraits de verbatim et la création des catégories regroupées en rubriques sont des opérations ayant subi des transformations récurrentes (restructuration, reformulation, élagage, etc.). En clair, tout le processus d'analyse est itératif : chaque nouvelle lecture a fourni des informations plus pertinentes à la compréhension de l'objet de recherche et a contribué au raffinement du canevas investigatif.

#### 2.2.4. La mise en forme des analyses selon deux registres analytiques

Demazière et Dubar (1997) identifient trois postures d'analyse qu'un·e chercheur ou chercheuse peut adopter face à un matériau de recherche issu d'entretien individuel à

orientation biographique : une posture illustrative, une posture restitutive et/ou une posture interprétative.

Pour ces auteurs, la posture illustrative renvoie à une logique confirmatoire, c'est-à-dire qu'elle permet au chercheur ou à la chercheuse de valider son cadre théorique ou son hypothèse de recherche à partir des extraits puisés à même le matériau de recherche. Par exemple, au cours de l'analyse, le matériau de recherche est cisailé en des unités de sens pour en faire des citations décontextualisées en vue de justifier soit le cadre théorique ou les hypothèses de recherche; les « cas négatifs<sup>8</sup> » (Znaniecki, 1934) sont alors écartés ou occultés tout simplement. À la différence de la posture illustrative, la posture restitutive s'inscrit plutôt dans une logique compréhensive, fondée sur le principe que la parole des acteurs est transparente, c'est-à-dire qu'elle est suffisamment pertinente pour rendre compte de leurs pratiques, et pour livrer les significations de leurs actions. Ainsi, le chercheur ou la chercheuse s'interdit de toute utilisation d'un prisme théorique pour éclairer sous un certain angle le vécu des acteurs. De même qu'il/elle évite que son expertise scientifique surplombe l'expertise pratique des acteurs; le maintien d'une certaine asymétrie dans les positions face aux savoirs (position de chercheur·r·se et position de praticien·e) est névralgique. En ce qui concerne la posture interprétative, elle serait complémentaire à la posture restitutive; celle-ci s'appuie sur le postulat selon lequel la parole de l'acteur, bien qu'elle soit transparente, ne puisse pas parler d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle nécessite de la part du chercheur ou de la chercheuse un travail de décodage qui consiste à extraire le « sens latent » (d'ordre subjectif) que l'acteur donne à ses paroles (Demazière et Dubar, 1997).

Morrissette (2021) suggère de façonner le chapitre de présentation des résultats à partir d'une posture restitutive, qui constitue un premier registre d'analyse au plus près du matériau, et un chapitre de discussion des résultats à partir d'une posture analytique, qui constitue un second registre d'analyse proposant une lecture transversale et plus conceptualisante du chapitre précédent. Comme cette recherche s'inscrit dans une

---

<sup>8</sup> Selon Becker (2002), un « cas négatif » est un cas que la théorie mobilisée par le chercheur ou la chercheuse échoue à expliquer.

perspective à la fois compréhensive et interprétative, j'ai jugé pertinent d'adopter ces deux registres d'analyse et de présentation pour mon mémoire.

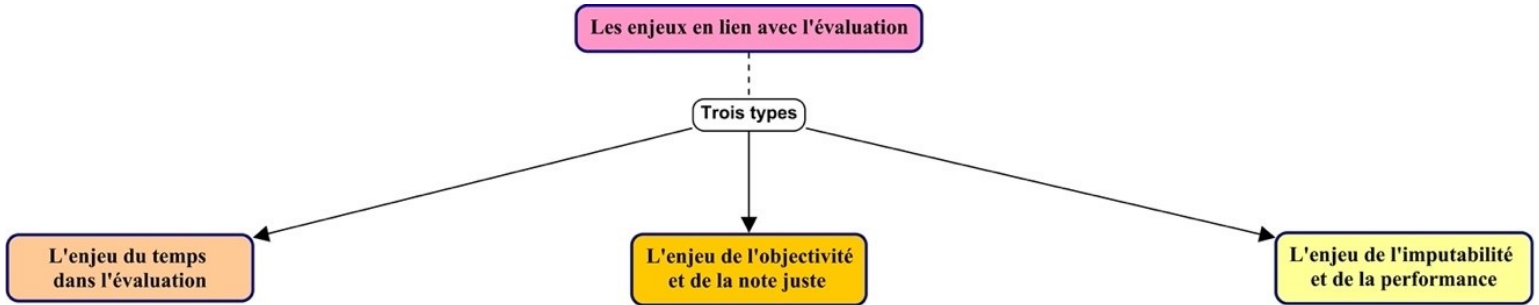
#### **2.2.4.1. Un premier registre d'analyse : des stratégies d'adaptation secondaire**

Dans le premier registre d'analyse (Chapitre 3), je présente des stratégies d'adaptation secondaire déployées par les enseignantes participantes dans le cadre de leur travail au quotidien en matière d'évaluation.

En suivant une logique d'étalement, j'ai tenté d'appréhender le matériau de recherche dans son intégralité (Morrisette, 2021). En fonction de la posture qui préside à ce chapitre, j'ai adopté une posture d'écriture « au raz les pâquerettes », comme l'exprime Morrisette (2021), c'est-à-dire une écriture au plus près du matériau, sans inférences. En ce sens, j'ai proposé une description graduelle et fine des enjeux, des tensions et des stratégies d'adaptation secondaire en utilisant des mots ayant le même sens que ceux utilisés par les participantes (cf. section 3.1 ; section 3.2 et section 3.3). Ce faisant, les interprétations que j'ai réalisées dans chaque section de ce chapitre ont été systématiquement étayées par des extraits de verbatim dont le but est de faire la démonstration de la preuve.

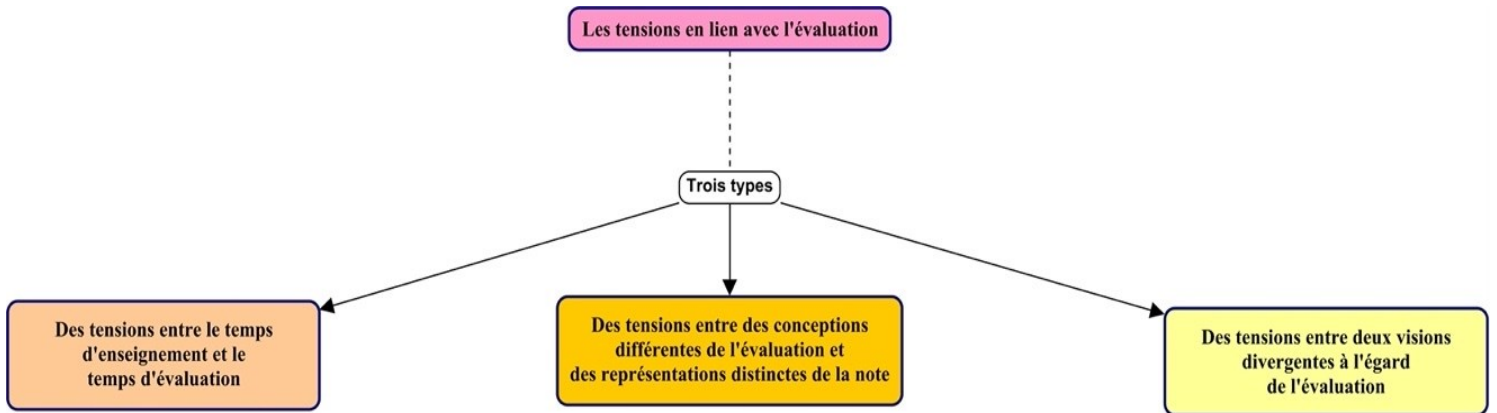
Les réponses fournies (cf. Annexe C) au cours des diverses étapes d'analyse ont été réexaminées en vue de produire des résultats sur la manière dont l'évaluation est mise en œuvre par les enseignantes participantes dans un contexte où l'influence de la pression à la multiplication des évaluations chiffrées semble s'accroître. En dernière analyse, les résultats définitifs auxquels j'ai abouti suggèrent que la pression à la multiplication chiffrée s'accompagne d'enjeux et de tensions importants pour les participantes. La Figure 2 ci-dessous présente les principaux enjeux émanant des propos des enseignantes participantes en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages de leurs élèves, c'est-à-dire tout ce que ces enseignantes pourraient gagner ou perdre par rapport aux exigences liées à l'évaluation chiffrée.

Figure 2. Les enjeux en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages



Comme on peut le voir, trois types d'enjeux pèsent sur le travail des participantes en matière d'évaluation chiffrée des apprentissages : a) l'enjeu du temps dans l'évaluation; b) l'enjeu de l'objectivité et de la note juste; c) l'enjeu de l'imputabilité et de la performance. Comme l'illustre la Figure 3, pour chacun de ces enjeux découle aussi une série de tensions, c'est-à-dire un ensemble de défis, voire de dilemmes occasionnés par la présence de ces enjeux sur le plan de la pratique.

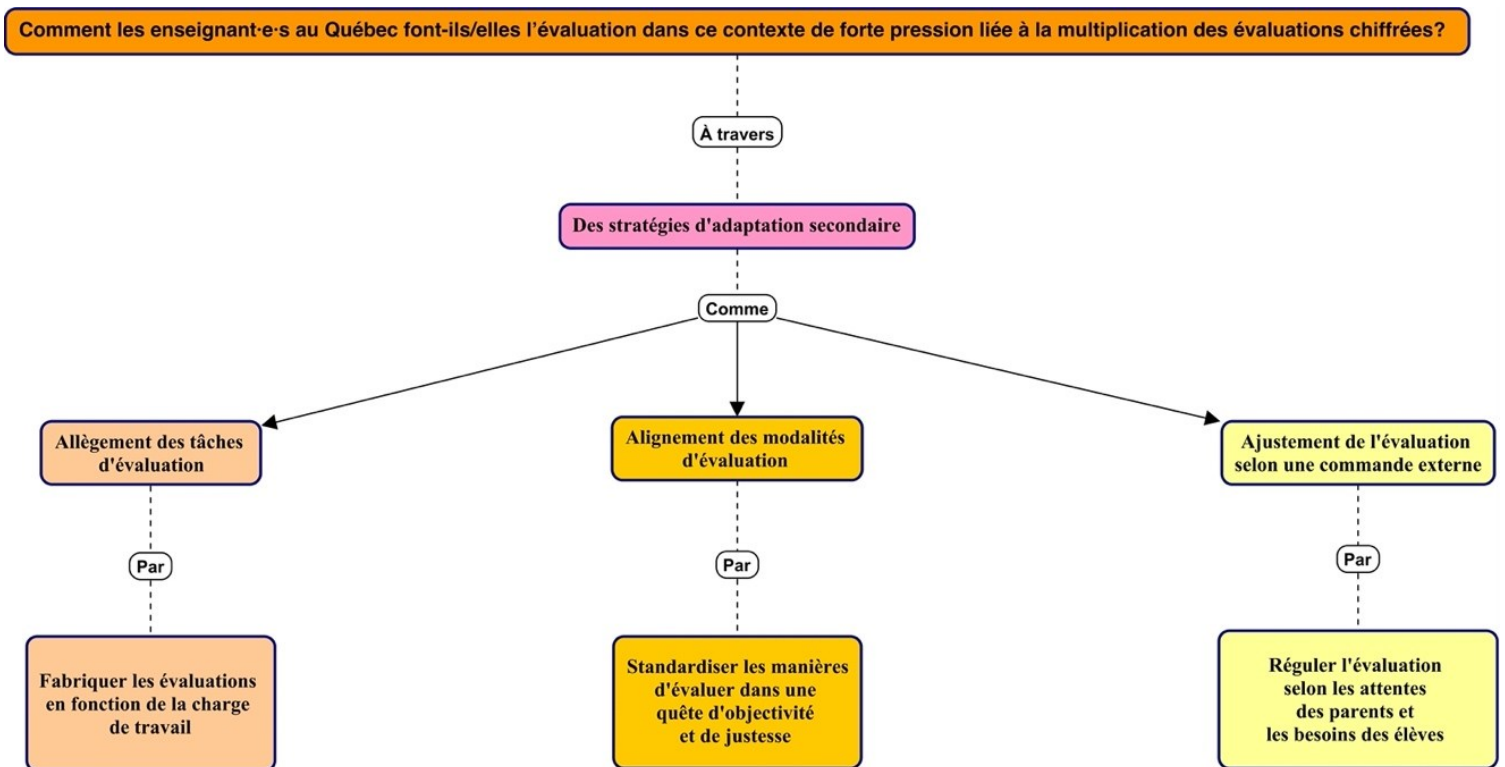
Figure 3. Les tensions en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages



Les tensions en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages sont également regroupées en trois types : a) des tensions entre le temps d'enseignement et le temps d'évaluation; b) des tensions entre des conceptions différentes de l'évaluation et des représentations distinctes de la note; c) des tensions entre deux visions divergentes à l'égard de l'évaluation.

Les participantes ont parlé de leurs manières de négocier avec ces enjeux et tensions liés à l'évaluation chiffrée, des manières conceptualisées ici comme des stratégies d'adaptation, c'est-à-dire un ensemble d'actions entreprises par les participantes pour composer avec ces enjeux. La Figure 4 ci-dessous schématise de façon synthétique de ces stratégies d'adaptation secondaire par les participantes.

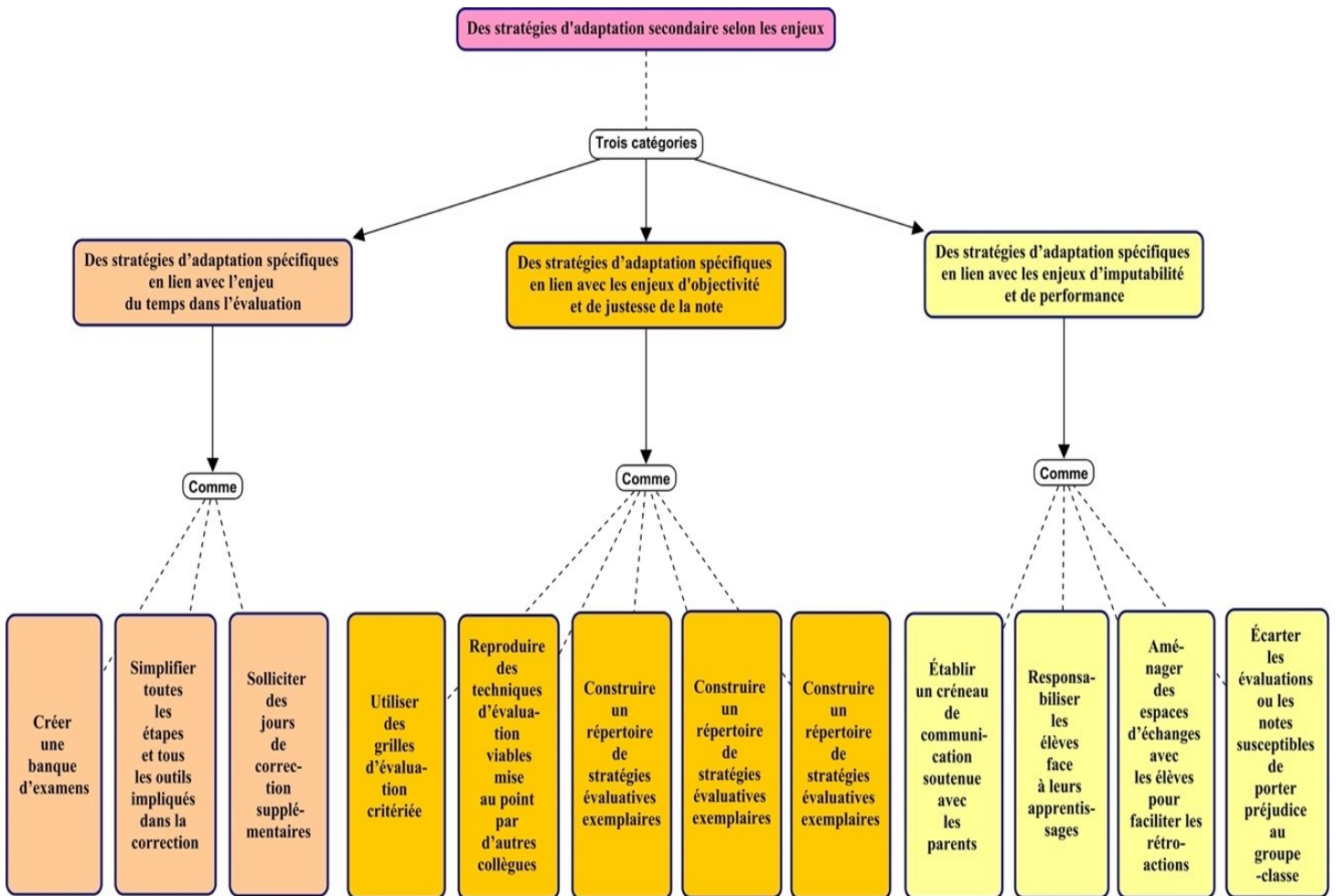
Figure 4. Les trois stratégies d'adaptation secondaire générales



L'analyse a donc conduit à identifier 12 stratégies d'adaptation secondaire que les enseignantes déploient pour composer avec les enjeux et tensions en lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages de leurs élèves. Ces stratégies ont été regroupées en trois catégories principales, auxquelles sont rattachées des sous-catégories qui décrivent de manière explicite comment les participantes ajustent leurs manières de faire l'évaluation.

La Figure 5 illustre les trois catégories de stratégies d'adaptation secondaire, de même que les sous-catégories qui apportent des précisions sur les ajustements que les enseignantes effectuent.

Figure 5. Les stratégies d'adaptation secondaires spécifiques



#### 2.2.4.2. Un second registre d'analyse : des stratégies de régulation

Dans le second registre d'analyse (Chapitre 4), je propose une relecture transversale du premier registre, afin de mettre en relief les rapports symboliques de pouvoir qui se trament au sein des interactions entre les divers acteurs impliqués dans la fabrique de l'évaluation chiffrée des apprentissages. En outre, de manière spécifique, j'ai tenté de saisir les stratégies de régulation qui façonnent le travail des participantes.

Pour donner du sens à ces rapports de pouvoir, j'ai cherché de nouveaux éclairages et ai posé mon choix sur la théorie de la régulation sociale de Reynaud (1979) (cf. section 4.1.1) portant sur les trois types de régulation à l'œuvre dans le façonnement du travail des acteurs dans une organisation sociale soumise à des contraintes internes et externes de performance

et d'imputabilité : la régulation de contrôle, la régulation autonome et la régulation conjointe. Par exemple, dans les écoles québécoises et montréalaises en particulier, comme expliqué dans le Chapitre 3, les acteurs – notamment les enseignant·e·s – semblent être assujettis à ces mêmes contraintes. La perspective de la régulation sociale aide à mieux comprendre les négociations qui se déploient dans l'optique d'orienter et d'organiser le travail des enseignantes dans ce contexte influencé par la pression à la multiplication des évaluations chiffrées des apprentissages. L'idée de recourir à cet éclairage pour mettre en lumière les logiques d'action des acteurs au cœur du travail d'enseignant·e·s en contexte d'évaluation chiffrée m'est apparue pertinente en lisant l'ouvrage intitulé *Sociologie de l'entreprise* sous la direction de Dupuis (2007b). Dans le Chapitre 2 de cet ouvrage, l'un des auteurs, en l'occurrence Dupuis, aborde la question épineuse des enjeux de pouvoir et de l'articulation des diverses stratégies des acteurs dans les entreprises gouvernées par des règles rigides. Pour lui, la richesse et la complexité des interactions sociales dans une entreprise résultent des jeux d'acteurs fondés en grande partie sur des intérêts propres à chaque groupe. Cette perspective suppose que le travail réel qui s'effectue dans une entreprise est régi exclusivement non pas par des règles explicites, mais plutôt par la conjugaison de plusieurs modes de régulation. L'essentiel de l'explication fournie par l'auteur de ces modes de régulation est puisé dans la théorie sociologique de la régulation sociale de Reynaud. Ainsi, avec la même prudence ayant régi la transposition d'un éclairage théorique au Chapitre 1, j'ai aussi transposé la grille de lecture de Reynaud du monde de l'entreprise vers celui de l'enseignement pour le deuxième registre d'analyse (Chapitre 4).

En complémentarité, j'ai convoqué quelques auteurs affiliés à l'interactionnisme symbolique, soit Becker (2010), Desgagné (2005), Goffman (1974) et Morrissette (2013) (cf. section 4.2.1) qui adoptent une vision interactionniste du monde social dans leurs travaux, c'est-à-dire qu'ils interprètent les rapports sociaux du point de vue des acteurs qui interagissent entre eux. Étant donné que ces auteurs s'intéressent aux divers modes d'interactions sociales qui se négocient en continu dans des écologies professionnelles, certains de leurs travaux m'ont permis d'étayer plus en profondeur l'articulation des trois types régulation du travail des enseignantes participantes à travers une analyse des rapports symboliques de pouvoir qui se jouent dans les interactions. Ainsi, à travers un dialogue



conceptuel et argumenté avec ces auteurs, j'ai proposé une grille de lecture des stratégies d'adaptation des participantes en matière d'évaluation des apprentissages dans le contexte d'une pression à l'évaluation chiffrée à l'aune des stratégies de régulation de Reynaud (cf. section 4.2.1.1 ; section 4.2.1.2; section 4.2.1.3).

## **CHAPITRE 3 – LE PREMIER REGISTRE D’ANALYSE**

Ce premier registre d’analyse restitue de manière descriptive, selon une lecture transversale des verbatim, le travail des enseignantes participantes en matière d’évaluation des apprentissages, plus précisément, les façons dont elles composent avec l’influence de la pression liée à l’évaluation chiffrée des apprentissages des élèves québécois en classe de 6<sup>e</sup> année du primaire. À la suite d’une analyse itérative et inductive du matériau que constituent les transcriptions des entretiens, j’ai pu dégager trois catégories générales de manières de composer avec ce contexte, vues comme des façons d’atténuer les contraintes qu’il entraîne en matière d’évaluation des apprentissages de leurs élèves : l’allègement des tâches d’évaluation (cf. section 3.1); l’alignement des modalités d’évaluation (cf. section 3.2) et l’ajustement de l’évaluation selon une commande externe (cf. section 3.3). Ces manières de composer avec l’évaluation chiffrée constituent pour les participantes, dans un cadre d’action globale, des stratégies d’adaptation, c’est-à-dire des manières d’ajuster leur travail au quotidien.

Pour en rendre compte, je précise d’abord, pour chacune des trois catégories, les enjeux et tensions auxquels les enseignantes sont confrontées en relation avec les différentes tâches d’évaluation, puis je présente les stratégies d’adaptation particulières qu’elles déploient pour s’affranchir de ces enjeux et tensions. La présentation des résultats est intercalée par plusieurs extraits d’entretiens servant à faire la preuve de mes interprétations.

### **3.1. Allègement des tâches d’évaluation**

L’activité d’évaluation des apprentissages telle qu’elle se pratique au Québec avec ses multiples tâches semble solliciter la plus grande partie du temps scolaire. Dans ce contexte, les enseignantes disent se soumettre à une contrainte de temps en raison de l’importance de la charge de travail qui accompagne cette activité. Pour se tirer d’affaire, elles procèderaient au déploiement d’une série de stratégies susceptibles de les aider à alléger les tâches d’évaluation et par la même occasion de réduire le temps de travail. Ces stratégies d’allègement consistent pour les enseignantes à se passer de certaines étapes ou de certains objets jugés non essentiels à la réalisation de l’activité d’évaluation. C’est la raison pour laquelle elles fabriqueraient les évaluations en fonction de leur charge de travail.

### **3.1.1. Fabriquer les évaluations en fonction de la charge de travail**

Parmi les nombreuses activités pédagogiques qui animent le travail des enseignantes, l'activité d'évaluation semble la plus prenante et la plus préoccupante. Il faut souligner que cette préoccupation découlerait d'un enjeu spécifique : celui du temps. En raison de la multiplication des évaluations, la correction des travaux des élèves en particulier – une composante majeure de l'activité d'évaluation – est devenue pour les enseignantes une tâche laborieuse et par ricochet, chronophage. En conséquence, elles se disent confrontées à une surcharge de travail et à des journées de correction qui ne cessent de s'allonger. Pour diminuer la charge de travail et la charge horaire générées par l'activité d'évaluation, certaines des participantes avouent qu'elles ont dû recourir à plusieurs stratégies d'adaptation telles que : créer une banque d'examens, simplifier toutes les étapes et les outils impliqués dans la correction, et solliciter des jours de correction supplémentaires.

À travers les récits livrés par les participantes, plusieurs enjeux en lien avec l'évaluation des apprentissages ont été mis en lumière. Pour les enseignantes, le facteur temps est déterminant dans la mise en œuvre des activités pédagogiques, car il constitue une ressource limitée. Du fait que chaque activité accapare une portion du temps scolaire disponible, les enseignantes doivent faire une gestion efficace de cette ressource. Or, depuis quelques années, les participantes ont constaté que l'activité d'évaluation en tant que telle requiert un temps plus élevé. Dans cette perspective, elles se disent contraintes parfois de soustraire une partie du temps d'enseignement pour l'ajouter au temps d'évaluation. Comme on le verra, de leur point de vue, une véritable tension s'exerce entre le temps d'évaluation et celui de l'enseignement.

#### ***L'enjeu du temps dans l'évaluation***

Pour les participantes, au cours des deux dernières décennies, les activités d'évaluation ont pris une place prépondérante dans l'organisation du temps scolaire. Cette pression nouvelle s'accompagne d'une charge de travail relativement considérable et constitue en fin de compte un réel défi sur le plan de la pratique, précisent-elles.

Selon leur témoignage, la gestion du calendrier scolaire s'est révélée un exercice difficile, car le temps alloué à la mise en œuvre des activités d'évaluation n'est guère suffisant. Ce manque de temps s'accompagne d'un accroissement des activités d'évaluation et d'un alourdissement de la tâche de correction.

### *Un accroissement des évaluations*

Les quatre enseignantes sont unanimes à reconnaître que l'accroissement des évaluations représente le principal défi qu'elles doivent surmonter : « je trouve que le défi principal c'est qu'on évalue trop » (Katrine, EI1). Selon elles, il y aurait une certaine obligation de réaliser plusieurs évaluations au cours de l'année scolaire. En ce sens, Nathalie et Katrine font valoir que les mois d'avril et de mai sont particulièrement rythmés par un bon nombre d'évaluations, car elles doivent administrer l'évaluation de la 3<sup>e</sup> étape et l'évaluation ministérielle. En outre, elles doivent préparer les bulletins de fin d'année et comptabiliser les notes découlant de l'évaluation ministérielle.

À la troisième étape, je vais évaluer mes élèves, je vais mettre une note au 3<sup>e</sup> bulletin dans toutes les matières, pour toutes les compétences, et il faut que je termine tout ça avant la mi-mai parce qu'à partir du 20 mai, je dois préparer les notes du ministère ; quant aux notes pour l'évaluation du ministère, je ne peux pas les compter dans ma troisième étape (Katrine, EI1).

La réalisation simultanée de ces deux évaluations, à la fin de l'année scolaire, amènerait une surcharge de travail pour les enseignantes. En conséquence, Nathalie confie que durant cette période, les enseignants et les enseignantes s'engagent dans une véritable course contre la montre pour mettre les bouchées doubles.

Souvent quand on arrive aux mois d'avril et de mai, on est un peu à la course parce qu'il faut faire les évaluations du ministère, mais aussi nos propres évaluations ; le bulletin est quand même différent des examens du ministère ; donc souvent, je trouve que la pression qu'on a à la fin de l'année est surtout de savoir si on a vu tout ce qu'il fallait voir : 'est-ce que j'ai eu le temps de voir tout mon programme ?', 'Est-ce qu'il y a des concepts que j'ai vus trop rapidement ou que j'aurais dû voir un peu plus ?' (Nathalie, EI4).

Cet extrait suggère que ces évaluations de fin d'année, surtout celle du ministère, engendrent une pression liée aux contenus couverts relatifs au programme officiel. Pour

Nathalie, il y aurait un double défi à relever : d'abord, elle doit s'assurer de remplir correctement toutes les tâches en lien avec l'évaluation dans le temps imparti ; ensuite, veiller à ce que tous les contenus du programme aient été enseignés, car ils feront potentiellement l'objet d'une vérification dans les examens ministériels.

Par ailleurs, en raison de la quantité de travail qu'exige l'activité d'évaluation, Tamise confesse que souvent elle se met à creuser dans les cadres de référence officiels en matière d'évaluation des apprentissages afin de trouver des flous sur lesquels elle pourrait jouer pour diminuer le nombre d'évaluations ou tout simplement atténuer le temps réservé à cette activité.

Ce n'est pas toujours facile de trouver des flous dans ce qui est prescrit par le ministère quand on lit les documents en lien avec la politique d'évaluation des apprentissages ; quelquefois, on essaie de trouver des failles pour nous permettre de moins évaluer ou de ne pas évaluer justement à certaines étapes ou tout simplement certaines compétences, mais ce n'est pas facile (Tamise, EI2).

Cet extrait relate la difficulté des enseignantes de réduire le nombre des évaluations imposées et le nombre des compétences ciblées par ces évaluations. Ainsi, comme on va le voir ci-après, la problématique d'accroissement des évaluations entraîne dans son sillage une autre qu'est celle de l'alourdissement de l'activité de correction.

### ***Un alourdissement de l'activité de correction***

L'alourdissement de l'activité de correction amènerait beaucoup d'enseignants et d'enseignantes à abandonner la 6<sup>e</sup> année au profit d'un autre niveau ou à changer tout simplement de carrière, explique Katrine. À titre d'exemple, elle évoque la correction d'une situation d'écriture dont elle sait, par expérience, qu'elle peut durer au minimum 5 h et celle d'une résolution de problèmes en mathématique qui peut aussi prendre autant de temps. Par comparaison, Katrine explique qu'une enseignante ou un enseignant de 2<sup>e</sup> année peut en revanche prendre l'heure de son diner – en moyenne une heure – pour corriger une situation d'écriture contrairement à elle qui doit investir cinq fois ce temps pour accomplir le même type de travail. Confirmant le témoignage de Katrine, Nathalie confie que ses collègues de 6<sup>e</sup> année se plaignent beaucoup par rapport à cette surcharge de correction,

car entre la récupération des copies d'examen et la finalisation de leur correction, les enseignants disposent de peu de temps.

Je pense qu'on se plaint toutes en tant qu'enseignantes, mais comme enseignantes de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année on se plaint encore plus parce que c'est beaucoup plus long à corriger ; par exemple, une situation d'écriture c'est beaucoup plus long à corriger en 6<sup>e</sup> année qu'en première année ; je me plains parce qu'on manque de temps, on manque de temps en classe ; si on n'a pas eu le temps de tout corriger, il faut tout apporter à la maison (Nathalie, EI4).

Cet extrait montre à quel point la question du temps semble névralgique dans l'organisation de l'activité d'évaluation, cette organisation étant elle-même en tension avec celle de l'enseignement.

### ***Des tensions autour de la répartition du temps pédagogique***

Les participantes estiment que le nombre d'heures consacré à l'évaluation a une incidence négative sur le temps d'enseignement, c'est-à-dire que le premier a tendance à comprimer l'autre. Ce chevauchement crée une tension manifeste entre le temps réservé aux activités d'évaluation et celui alloué aux activités d'enseignement.

De l'avis des enseignantes, une fois que les activités d'évaluation sont terminées, il ne reste pas assez de temps pour accomplir celles relatives à l'enseignement. À cette situation s'ajoute le problème occasionné par les élèves qui ne sont pas présents lors des évaluations pour des raisons médicales. Étant donné que le calendrier scolaire est déjà serré, Nathalie confie qu'il n'est pas du tout aisé d'aménager une plage horaire pour permettre à ces élèves de réaliser les évaluations manquées.

Quelquefois, je trouve qu'on a beaucoup trop de matières à évaluer ; j'ai de la difficulté à partager mon temps entre toutes ces matières parce qu'il faut faire des sciences, de l'éthique, des arts, etc. ; il faut faire des présentations orales, mais ce n'est pas toujours évident, car on a des élèves qui sont malades, ils s'absentent et du coup, ils manquent des examens ; ainsi, on a de la difficulté à les faire reprendre ; parfois, on se demande si on doit vraiment les faire reprendre (Nathalie, EI4).

On voit dans cet extrait le dilemme qui se pose à l'enseignante. Elle hésite entre le droit d'accorder une reprise de l'évaluation aux élèves absents ou d'envisager une autre stratégie

plus pratique afin d'éviter de perdre un temps précieux. Elle semble même se demander s'il est pertinent de faire passer toutes les évaluations à tous les élèves.

Comme on va le voir dans la section suivante, seulement deux des quatre enseignantes, Nathalie et Katrine, trouvent des stratégies leur permettant de diminuer substantiellement la charge de travail et le nombre d'heures alloué à l'évaluation, notamment à la tâche de correction. Quant aux deux autres enseignantes, à savoir Tamise et Suzie, elles confessent par ailleurs leur incapacité à trouver des stratégies efficaces pour alléger leurs tâches.

### **3.1.2. Des stratégies d'adaptation face à l'enjeu du temps dans l'évaluation**

Pour composer avec l'enjeu du temps dans l'évaluation, les enseignantes développent une variété de stratégies d'adaptation pour s'en sortir comme : la création d'une banque d'examens, la simplification de toutes les étapes et tous les outils impliqués dans la correction, et la sollicitation de jours de correction supplémentaires.

#### ***Créer une banque d'examens***

Eu égard à la quantité de temps nécessaires à la conception des évaluations pour l'ensemble des matières, les enseignantes se disent parfois débordées. Pour s'adapter, l'une des stratégies qu'elles mobilisent consiste à créer une banque d'examens.

Du fait que les enseignantes ont des évaluations à chaque deux semaines, dans certains cas, il leur devient ardu de dédier une trop grande partie du temps scolaire à ne s'occuper que de cette tâche. Nathalie explique qu'au fil des années, elle a réussi à se doter d'un éventail d'examens dont elle se sert au besoin. Elle relate que généralement, elle tire des parties complètes d'examens ou tout au moins quelques questions ou quelques situations-problèmes pour concevoir de nouvelles évaluations : « j'ai des examens bâtis depuis plusieurs années, souvent je vais aller prendre certaines parties dans des examens précédents ; parfois, je vais utiliser aussi des problèmes aussi issus des anciens examens du ministère pour bâtir mes examens » (Nathalie, EI4). Ainsi, la création d'une banque d'examen constitue pour Nathalie un moyen efficace de gagner du temps et de réduire la charge de travail nécessaire à la conception des évaluations.

### ***Simplifier le processus de correction***

Tenant compte du nombre de compétences à évaluer, la correction se révèle une lourde tâche pour les enseignantes. De ce fait, l'une des stratégies d'adaptation qu'elles adoptent pour atténuer la charge de travail en lien avec cette tâche consiste à simplifier le processus de correction, c'est-à-dire toutes les étapes et tous les outils impliqués dans la correction.

À l'instar des autres enseignantes, Katrine conçoit des évaluations en format simplifié, c'est-à-dire avec peu d'*items*, de sorte qu'elle puisse facilement les corriger : « je bâtis mes évaluations d'une manière qu'elles soient simples à corriger, en ce sens, je ne pose pas de problème avec 90 questions pour voir si l'élève a compris ; j'y vais par des évaluations plus courtes ; comme ça, ben ma correction elle ne prend pas 3h, elle va prendre 1h à la place » (Katrine, EI1). En clair, la réduction des *items* suppose que les évaluations soient moins denses et couvrent ainsi une famille restreinte de compétences. Katrine mentionne que la correction est une tâche répétitive et chronophage, et qu'elle génère donc facilement de la fatigue. En simplifiant le format de l'évaluation, elle se préserve un peu.

Dans le même ordre d'idées, elle explique que d'habitude, elle conseille à ses collègues – y compris les stagiaires qu'elle accompagne – de corriger les évaluations des élèves par séquence d'*items*, soit le même *item* sur chaque copie. Procéder ainsi permettrait en quelque sorte à l'enseignante de mémoriser plus facilement les réponses rattachées à chacun des *items* et donc à être plus efficace dans la correction : « tous les collègues avec qui je travaille, je vais leur dire de corriger numéro par numéro particulièrement en lecture ; quand j'explique ça aux stagiaires, ils trouvent ça super intéressant parce que c'est vrai qu'on ne peut pas mémoriser toutes les réponses » (Katrine, EI1). Selon elle, cette stratégie serait d'autant plus efficace en lecture puisque dans cette matière, les élèves peuvent proposer des réponses différentes aux questions, et elle doit apprécier toute l'étendue de ce qu'elle peut considérer comme pertinent, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres matières comme en mathématiques par exemple.

Certaines enseignantes ont une autre stratégie de correction : elles corrigent les copies des élèves les plus forts avant celles des plus faibles. À ce propos, Katrine raconte que plusieurs de ses collègues se sentaient découragées lorsqu'ils commençaient à corriger en tout



premier lieu les copies des élèves les plus faibles en raison des piètres performances livrées. De son point de vue, ce sentiment de découragement nuirait au processus de correction. Pour les aider à remédier à ce problème, elle leur aurait suggéré de corriger d'abord les copies des élèves qui sont d'habitude les plus forts et d'enchaîner ensuite avec celles des plus faibles. Cette façon de faire aurait aussi un autre avantage : « le fait de corriger par exemple en premier une situation de résolution de problèmes des élèves forts, on apprend leurs réponses » (Katrine, E11). En somme, en commençant par les élèves qui réussissent généralement mieux, les enseignantes seraient davantage motivées à poursuivre la tâche, malgré la quantité de copies à corriger, d'une part ; elles profiteraient également du coup des réponses plus élaborées et généralement pertinentes pour orienter la correction des évaluations de l'ensemble du groupe.

Toujours selon Katrine, il y aurait même certains de ses collègues qui essaient autant que faire se peut d'abrégier la tâche de correction en donnant à leurs élèves par exemple la même note en français qu'en éthique.

J'ai déjà parlé à un enseignant, il m'a dit : 'moi en éthique par exemple, je mets la même note qu'en français ; si je mets 80 en français, je mets 80 en éthique' ; pour moi : 'c'est vraiment un manque de professionnalisme' ; en art plastique, un enseignant qui va se sentir débordé va dire : 'est-ce qu'on doit mettre une note en compétence de la création des œuvres ? Une note en appréciation ?' il va rentrer deux notes différentes dans le système, mais ça, c'est courant, il va dire : 'je ferai l'appréciation à la prochaine étape parce que j'ai manqué du temps' ; il y a tellement à évaluer que je dirais que des fois en arts plastiques et en éthique, c'est l'endroit au primaire où parfois les gens vont dire : 'je vois que tu donnes plus de coins ronds' (Katrine, E11).

Ce que semble déplorer Katrine ici, c'est que des collègues ne prennent pas la peine d'évaluer les compétences qui sont moins socialement valorisées, comme celles liées à l'éthique et aux arts plastiques. Bien qu'elle tente de simplifier sa propre tâche de correction, elle ne juge pas professionnel de négliger l'évaluation des apprentissages des élèves vis-à-vis ces compétences. Il s'agirait selon elle d'une pratique peu courante, d'une activité marginale se réalisant de façon clandestine : « c'est quelque chose qui n'est pas dit haut et fort » (Katrine, E11).

Bien que l'attribution des notes similaires à des évaluations distinctes soit considérée par Katrine comme une pratique contraire à l'éthique du métier, elle reconnaît que c'est une stratégie que ses collègues adoptent leur permettant de s'échapper un peu de la contrainte du temps.

### ***Solliciter des jours de correction supplémentaires***

Vu le nombre considérable de copies à corriger, les participantes se disent confrontées à l'impossibilité d'achever cette tâche durant la seule journée accordée à cette fin par le ministère. Alors la stratégie d'adaptation qu'elles déploient pour composer avec ce manque de temps consiste à solliciter des jours de correction supplémentaires.

Malgré l'accroissement du nombre d'évaluations qui impliquerait en concomitance une plus grande tâche de correction, Katrine souligne que le ministère n'accorde qu'une journée et que cette activité doit se faire dans l'enceinte même de l'école. Or, selon elle, une journée ne suffit pas pour corriger tous ces travaux sur place. Pour cette raison, elle se tourne vers la direction d'école pour solliciter une journée supplémentaire afin de finaliser la correction à son domicile.

Depuis des années, le ministère donne une journée de correction aux enseignants de 6<sup>e</sup>, mais moi jusqu'à présent, ma direction m'a toujours accordé une deuxième journée de correction que je peux faire à la maison ; en théorie on n'a pas le droit, mais elle sait que je travaille ; alors autour de la mi-juin, il y a deux journées pendant lesquelles je reste à la maison pour corriger les épreuves (Katrine, EI1).

Cet extrait met en exergue que l'enseignante et sa direction négocient le temps nécessaire pour faire la correction des évaluations ministérielles et que cette dernière s'accorde une marge de manœuvre par rapport aux prescriptions ministérielles. Comme elle le précise, cette permission non officielle de sa direction serait le résultat d'un compromis afin qu'elle puisse mieux concilier ses obligations professionnelles et familiales. Pour Katrine, ce genre de compromis est acceptable en particulier pour les enseignants et les enseignantes de 6<sup>e</sup> année en raison de la lourdeur de la correction évoquée précédemment par rapport aux autres niveaux scolaires : « je pense que chacun trouve des solutions personnelles si elle aime vraiment la 6e année pour qu'il réussisse à composer avec cette situation »

(Katrine, EI1). En contrepartie, l'enseignante précise qu'elle accepte parfois, durant l'année scolaire, d'utiliser ses jours de congé pour corriger les travaux des élèves. De son point de vue, un tel compromis n'est possible que sur la base d'une confiance mutuelle entre elle et sa direction – « elle sait que je travaille ». Elle note également que le fait qu'une direction puisse reconnaître que la tâche de correction serait plus pénible pour les enseignants de 6<sup>e</sup> année, comparativement à ce que font généralement les enseignants des autres classes constituerait un facteur déterminant dans l'aboutissement d'une négociation fructueuse : « c'est toujours aidant d'avoir la reconnaissance de sa direction que j'ai une tâche plus lourde que les autres enseignants » (Katrine, EI1).

En définitive, la recherche d'un compromis avec la direction de manière à obtenir des jours de correction supplémentaires est à considérer comme une espèce d'arrangement pour Katrine lui permettant d'avoir une certaine marge de manœuvre sur le temps imparti au préalable à la correction, et aussi de pouvoir contourner les prescriptions officielles en matière d'évaluation des apprentissages.

Dans la section suivante, j'expose la deuxième catégorie d'adaptation que les enseignantes emploient pour composer avec leur contexte de travail, il s'agit de l'alignement des modalités d'évaluation et de notation.

### **3.2. Alignement des modalités d'évaluation et de notation**

La part de subjectivité que comporte l'évaluation des apprentissages conduit souvent les enseignantes à trouver une signification partagée de la note chiffrée et cet alignement n'est possible qu'à travers un croisement des points de vue entre les différents acteurs concernés par l'évaluation, soit les élèves, les collègues et parfois les parents. Les enseignantes parlent d'un certain équilibre qui doit prévaloir entre la valeur qu'elles attribuent aux notes et celle accordée par les élèves et les parents, ce qui les conduit la plupart du temps à un alignement des modalités d'évaluation et de notation. Ces modalités renvoient surtout à diverses formes de concertation, autour des manières d'évaluer et de noter, visant à recueillir les points de vue des principaux concernés, au cœur d'échanges formels ou informels entre elles et des collègues, de même qu'avec des parents.

### **3.2.1. Standardiser les manières d'évaluer par souci d'objectivité et de justesse**

Du point de vue des participantes, l'évaluation telle qu'elle est conçue au Québec ne garantit pas une objectivité absolue, car l'évaluation de certaines compétences (par exemple liées au domaine des arts plastiques) requiert un jugement subjectif de la part de l'enseignant·e pour apprécier le travail des élèves. Aussi, comme le soulignent certaines, souvent, la note à l'issue de l'évaluation ne reflète pas la maîtrise réelle des compétences acquises par certains élèves parce que les compétences sont des objets complexes qui se manifestent davantage dans des situations d'actions concrètes. Mais les enseignantes se disent préoccupées par l'attribution d'une note juste aux élèves. Face à ces enjeux, comme on le verra, elles déploient une série de stratégies à la fois individuelles et collectives pour standardiser leurs manières d'évaluer afin de produire un jugement qui tend vers une certaine objectivité et justesse telles que : utiliser des grilles d'évaluation critériée, reproduire des techniques d'évaluation viables mises au point par d'autres collègues, construire un répertoire de cas exemplaires de techniques d'évaluation, confronter le jugement appréciatif entre collègues et harmoniser les manières de faire leurs évaluations.

Deux des enjeux avec lesquels les enseignants disent devoir composer au quotidien en relation avec la standardisation de leurs manières d'évaluer sont celui de l'objectivité, qui se traduit par une forme de pression à rendre leur jugement neutre et impartial, et celui de la note juste, qui pourrait se résumer en une quête d'une note capable de rendre justice à l'élève, c'est-à-dire de prendre en compte ses forces et ses faiblesses, et d'apprécier son effort devant la tâche. Pour certaines participantes, ces deux enjeux seraient en tension avec leur conception de l'évaluation et des représentations qu'elles ont de la note.

#### ***Les enjeux de l'objectivité et de la justesse de la note***

Dans le récit des participantes sur leurs manières d'évaluer, l'enjeu de l'objectivité apparaît comme une sorte d'injonction qui leur est faite pour fonder leur jugement appréciatif sur le principe de la neutralité à l'égard des travaux des élèves et l'enjeu de la note juste s'apparente à une forme de justice que devraient appliquer les enseignantes en se basant sur le principe du mérite.

Cette façon d'envisager l'évaluation semble exercer une certaine influence sur les manières d'évaluer par la plupart des enseignantes. C'est ce que soutient Katrine : « je dirais que c'est quand même assez répandu, je crois, que chez certains enseignants il y a une espèce de recherche de justesse, d'être le plus objectif possible, sauf quelques exceptions » (Katrine, EI1). Cet extrait montre que la recherche d'une certaine objectivité et de la justesse à l'égard de l'évaluation serait une source de préoccupation constante pour plusieurs enseignantes. Pour Katrine, cette objectivité devrait reposer sur un jugement appréciatif qui ne soit pas teinté par la subjectivité de l'enseignant. Or, les évaluations telles qu'elles sont conçues au Québec ne semblent pas garantir l'objectivité recherchée. L'extrait qui suit illustre avec éloquence cette difficulté.

Souvent dans l'évaluation les réponses sont des réponses avec des exemples de réponses possibles, c'est-à-dire des questions à développement et non quatre bananes ; ben il y a une partie de jugement ; alors je me demande est-ce bon cette réponse-là ? je trouve que ça répond vraiment bien aux éléments ; est-ce que je mets 3 points ? 2 points ? 1 point ? 0 point ? donc c'est en ce sens-là que c'est difficile d'être objectif (Katrine, EI1).

Comme on peut le voir dans cet extrait, l'enseignante Katrine semble tenir à une démarche d'objectivation de son jugement appréciatif. Elle dit éprouver des difficultés à accorder une note juste pour témoigner de ce qu'ont appris ses élèves. C'est la nature des questions qui sont posées aux élèves qui serait en cause : la plupart des questions peuvent accueillir un éventail de bonnes réponses possibles. Pour cette raison, elle doit apprécier, par son jugement, la pertinence des réponses fournies par les élèves et attribuer une note qui reflète ce degré de pertinence. Comme le précise Katrine, si les questions appelaient des réponses uniques, alors il serait plus facile de mettre une note sur la copie des élèves. Ainsi, le défi demeure plutôt dans la manière de jauger les réponses afin de ne pas porter préjudice aux élèves, c'est-à-dire les mettre en échec pour cause d'un jugement « subjectif erroné » : « je me suis demandé si la note de 30 % est juste, est-ce que j'ai été trop sévère ? est-ce que c'est vraiment ça qu'il mérite comme note ? » (Katrine, EI1).

La question du mérite évoquée par Katrine abonde en droite ligne avec ce que Tamise pense par rapport à la justesse de l'évaluation. Tamise a l'impression qu'elle doit préserver un équilibre fragile entre ce que la note devrait refléter comme effort déployé par l'élève

et ce qu'il a réellement acquis comme compétences. Devant ce défi, elle explique qu'il y aurait une certaine disparité dans les manières d'évaluer des enseignants. De son constat, certains collègues éprouveraient une crainte constante de pénaliser leurs élèves de façon injuste comme le suggère la justice méritocratique et par conséquent chercheraient à valoriser leur effort. Alors que d'autres seraient relativement stricts, c'est-à-dire qu'ils essaieraient de mettre de l'avant leur objectivité ou du moins leur neutralité vis-à-vis de l'évaluation de leurs élèves, ne prenant pas ainsi en compte les efforts qu'ils ont fournis, mais de préférence les compétences qu'ils ont pu démontrer.

Tout compte fait, le processus appréciatif dans l'attribution d'une note – qu'elle soit une lettre ou un chiffre – pour dresser un portrait de ce que l'élève peut réellement accomplir, pour certaines enseignantes, met davantage en relief la détermination d'une note juste capable de mesurer en toute objectivité le socle des compétences accumulées. En ce sens, ces enjeux d'objectivité et de justesse de la note dans l'évaluation amèneraient ces enseignantes à se définir une norme évaluative qui soit partagée par les autres acteurs de leur écologie professionnelle.

### ***Des tensions entre des conceptions opposées de l'évaluation***

Lors des entretiens, les enseignantes ont partagé leur conception de l'évaluation, et deux ressortent particulièrement. La première conception s'inscrit dans une perspective formative de l'évaluation ; les enseignantes en parlent comme d'un processus dynamique participant à l'ajustement de l'enseignement dans le but de soutenir l'apprentissage des élèves. Cette conception est partagée par Tamise et Suzie. L'autre conception mise de l'avant par les deux autres enseignantes, Katrine et Nathalie, est associée à une perspective plus normative de l'évaluation qui consiste à évaluer des objets précis rattachés à des séquences d'apprentissage, et ce, de manière « objective », c'est-à-dire en écartant tout élément de subjectivité dans l'élaboration du jugement sur les apprentissages réalisés.

### ***Une conception formative de l'évaluation***

La conception formative de l'évaluation est prégnante dans le récit de Tamise ; cette conception évoque la « fonction d'aide à l'apprentissage » de l'évaluation – « je mets plus

l'accent sur la fonction aide à l'apprentissage de l'évaluation » (Tamise, EI2). À cet effet, Tamise explique que l'évaluation concourt à l'apprentissage de ses élèves. Toutefois, elle précise que sa conception de l'évaluation a évolué au fil du temps. De fait, en début de carrière, la fonction d'aide à l'apprentissage n'était pas intégrée dans ses pratiques d'évaluation. Elle évoque avoir été un peu « rigide » vis-à-vis de l'évaluation, c'est-à-dire qu'elle ne faisait qu'administrer des évaluations aux élèves dans une logique cumulative de notes sans se soucier du degré de préparation des élèves. Cependant, au fil des années, elle serait passée à des pratiques plus souples, c'est-à-dire qui tiennent compte du rythme d'apprentissage des élèves, qui soutiennent en quelque sorte le processus d'enseignement-apprentissage.

CH Comment vous qualifiez-vous votre évaluation maintenant, si avant elle était rigide ?

TM Maintenant c'est plus... disons le portrait que ça donne de l'élève et peut-être plus juste du moins j'espère ; je pense que dans le fond, je prends plus le temps d'amener les élèves à l'évaluation ; quand on fait une évaluation, je pense qu'ils ont vraiment eu tout l'enseignement, toute la pratique qu'il fallait pour y arriver (Tamise, EI2).

L'idée de portrait fait écho à la conception de l'évaluation de Suzie, car de sa perspective, l'évaluation s'apparente à un « effet miroir » et l'image qui se reflète dans le miroir peut changer d'un moment à un autre. À titre illustratif, elle simule une expérience (imaginaire) avec moi en lien avec l'analogie du miroir : elle me demande de regarder dans un miroir pendant quelques minutes, puis de répéter le même exercice, mais cette fois en m'exposant au soleil durant une heure. Sitôt que le bain de soleil est terminé, elle me demande de me regarder à nouveau dans le miroir de manière attentive afin que je puisse observer les moindres transformations qui apparaissent sur mon visage, par exemple un léger changement dans la couleur de ma peau. Ces infimes transformations entre les deux moments d'observation pourraient traduire selon elle l'aspect évolutif de l'évaluation.

C'est comme si vous regardez dans le miroir maintenant et je vous dis d'aller au soleil pendant une heure ; revenant à l'intérieur, vous allez avoir les joues rosies ; c'est un peu ça aussi, c'est une photo du moment, ce n'est pas un acquis dans le sens que c'est réglé, on ne fera plus jamais ces fautes-là ; je dis à un moment donné, il faut voir l'évaluation comme étant un processus qui fait partie de l'apprentissage

et non pas qu'elle est sa finalité ; ça, je pense que c'est la nuance qui est très importante (Suzie, EI3).

Cette analogie permet de comprendre que pour Suzie, l'évaluation s'inscrit dans un processus continu d'aide à l'apprentissage et qu'elle évolue dans le temps ; elle participerait à la régulation de son enseignement comme des apprentissages de ces élèves.

Néanmoins, la pression à l'évaluation incarnée par la production de notes chiffrées exercerait une influence certaine sur la manière d'évaluer de Suzie : « quand on arrive proche d'une étape où là je me dis ah non je n'ai pas eu le temps de voir ça il faut que je l'évalue ! ; c'est là où c'est une bête noire ; moi je trouve que l'évaluation chiffrée amène cette pression-là » (Suzie, EI3). Cet extrait met en relief la pression en relation avec « l'évaluation produit », dans le sens qu'elle exige des enseignantes un balisage quasi complet de tout qui a été prévu dans le programme officiel en termes d'objectifs d'apprentissage ou de compétences à développer. Cette exigence qui pèse sur le travail des enseignantes ferait de l'évaluation une « bête noire », c'est-à-dire une dimension du métier qu'elle redoute. Katrine et Nathalie, quant à elles, semblent avoir une conception de l'évaluation plus en phase avec cette pression.

### ***Une conception normative de l'évaluation***

La conception normative de l'évaluation est plus ostensible chez Katrine : elle met de l'avant une évaluation plus linéaire guidée par les prescriptions ministérielles, à savoir le *Cadre d'évaluation des apprentissages* et la *Progression des apprentissages*, deux documents qui lui semblent servir de cadre de référence pour réaliser ses évaluations : « je me réfère beaucoup moins qu'avant aux balises du ministère ; je me réfère davantage à la progression des apprentissages pour être sûre de ce que j'évalue ; c'est vraiment en lien avec les choses que j'ai enseignées » (Katrine, EI1). Cet extrait indique que Katrine situerait l'objet de ses évaluations, c'est-à-dire les apprentissages visés, dans une démarche d'alignement par rapport à ce qui est consigné dans les documents officiels. Étant donné que la *Progression des apprentissages* prévoit un certain nombre de connaissances que les élèves doivent maîtriser selon les disciplines, au terme de chaque niveau scolaire, Katrine s'y réfère habituellement pour valider le contenu de ses évaluations. Ainsi, sa manière



d'évaluer ses élèves serait enchâssée dans une conception plus normative de l'évaluation. La conception de Nathalie abonde également en ce sens : « l'évaluation c'est plus pour situer les élèves par rapport aux objectifs que je me suis donnés pour un concept ou une notion en particulier ; donc c'est pour être capable de voir le degré d'acquis pour chacun des élèves » (Nathalie, EI4). L'enseignante met en relief l'intérêt d'aligner l'évaluation à ses objectifs d'enseignement. Ainsi, l'évaluation jouerait un rôle vérificateur *à fortiori*, c'est-à-dire qu'elle lui servirait à valider le degré d'acquisition des compétences de ses élèves, afin de les situer par rapport à une « norme évaluative » rattachée à une échelle de réussite préalablement établie.

Comme on le voit dans ce qui suit, plusieurs représentations de la note semblent découler de ces deux conceptions de l'évaluation.

### ***Des représentations distinctes de la note***

Plusieurs séquences dans le récit des enseignantes exposent des représentations distinctes de la note censée synthétiser un portrait des apprentissages des élèves. Ces représentations se situent autant dans la dimension symbolique de la note (chiffre ou lettre) que dans la dimension pratique. Ainsi, les enseignantes auraient une double représentation de la note.

Malgré sa conception normative de l'évaluation, Nathalie semble accorder peu d'importance à la note ; elle mentionne d'ailleurs qu'elle n'en fait pas une préoccupation. Contrairement aux autres enseignantes, elle n'établit aucun lien entre sa manière d'évaluer et le type de notation qu'elle utilise pour apprécier le travail de ses élèves. Ce qui importe pour elle, c'est la progression des élèves, la note constituant un symbole pour apprécier l'effort qu'accomplissent les élèves dans leur cheminement : « la note, ce n'est pas la finalité de l'évaluation, c'est qu'elle aide à voir le progrès de chacun » (Nathalie, EI4).

Pour Tamise, la note n'aurait pas la même valeur : « je prends les notes parce qu'il en faut des notes pour mettre au bulletin, mais j'en laisse énormément de côté aussi » (Tamise, EI2), concède-t-elle. Ainsi, produire des notes serait une exigence de la communication aux parents de la situation de leur(s) enfant(s) vis-à-vis des apprentissages ciblés, à travers le bulletin scolaire. Selon Tamise, si la note peut être utile pour représenter

les apprentissages des élèves en relation avec le développement de leurs compétences, elle relève que certains d'entre eux qui ont compris et maîtrisé les notions enseignées n'arrivent pas nécessairement à démontrer leurs acquis lors d'une évaluation, car ils éprouvent parfois des difficultés face à l'évaluation comme le stress par exemple. Elle relativise donc la représentativité de la note, tout comme Katrine, mais cette dernière évoque plutôt que ce manque de représentativité est dû à l'évaluateur – à l'enseignant·e – et à l'imprécision des lettres qui remplacent les notes chiffrées : « les A, B, C, D c'est extrêmement vague, donc honnêtement je ne m'y rentre pas vraiment ; je me suis rendu compte que souvent la représentation des résultats des élèves en lettre provoque une grande disparité entre ce que pense un enseignant versus un autre » (Katrine, E11).

Ainsi, de la perspective de cette enseignante, les lettres pourraient donner lieu à des appréciations différentes pour une même évaluation d'un enseignant à un autre. Elle relève de cette manière la subjectivité du jugement appréciatif.

L'autre problématique que la notation littérale soulève, toujours du point de vue de Katrine, c'est qu'elle pourrait occulter des informations pertinentes concernant la progression des élèves.

Moi personnellement j'aime mieux en chiffres qu'en lettres ; même comme étudiante je procédais toujours en pourcentage ; à l'université c'est des lettres, mais avec des plus et des moins ; c'est dur de voir si j'ai vraiment progressé des fois parce que l'élément est tellement grand on ne voit pas de là à là le progrès, alors qu'on connaît un peu plus avec le chiffre (Katrine, E11).

Ainsi, en rapportant son expérience d'étudiante à l'université, alors qu'elle avait du mal à vraiment comprendre comment se situer puisque tout était converti en lettres, Katrine exprime que les notes chiffrées seraient plus précises et permettraient de mieux mettre en relief sa progression. Mais c'est en convoquant une autre illustration qu'il est possible de mieux comprendre ce qu'elle entend par là : elle rapporte le cas d'un élève qui a obtenu 75 % à la première étape, ce qui représente un B, puis 85 à la seconde étape, ce qui équivaut encore à un B. Sous cet angle, la valeur symbolique de la note ne change pas malgré le progrès réalisé par cet élève. Par cette illustration, Katrine fait valoir que la note chiffrée

offre une représentation plus précise du niveau de performance de l'élève en cours d'apprentissage.

Quant à Suzie, la représentation qu'elle a de la notation chiffrée change en fonction de l'objet d'évaluation, c'est-à-dire les connaissances ou les compétences. Pour elle, il est plus facile d'apposer une note chiffrée lorsqu'elle évalue des connaissances puisqu'elles renvoient à des savoirs déclaratifs appris par cœur par les élèves, contrairement aux compétences qui requièrent davantage des savoirs procéduraux, c'est-à-dire différentes démarches de mobilisation, lesquelles seraient plus diffuses et par conséquent plus complexes à représenter par une valeur numérique.

C'est sûr quand c'est un examen, quand tu fais dire tu l'as ou tu ne l'as pas, c'est facile de chiffrer, mais c'est lorsqu'avec le programme où là on en est avec les compétences qui mobilisent des connaissances, je peux évaluer les connaissances, mais comment je peux évaluer la compétence juste par sa mobilisation de connaissances ? c'est ça qui se passe en ce moment : le chiffre amène ça et quand on parle de compétence, on est dans quelque chose de plus global (Suzie, EI3).

Dans cet extrait, Suzie reconnaît sa difficulté à attribuer une note aux compétences, car il lui est difficile d'évaluer le processus qu'elles mettent en œuvre, c'est-à-dire la manière dont les élèves mobilisent les connaissances de manière différenciée pour répondre aux défis posés par l'enseignante. Dans le prochain paragraphe, je précise les stratégies d'adaptation mobilisées par les enseignantes en lien avec la recherche d'une certaine objectivité et de justesse en ce qui concerne la manière d'évaluer les élèves et d'attribuer les notes.

### **3.2.2. Des stratégies d'adaptation face aux enjeux d'objectivité et de justesse**

Face aux enjeux liés à l'objectivité de l'évaluation et de la justesse de la note, les enseignantes adoptent des stratégies d'adaptation qui s'actualisent à la fois sur le plan individuel, comme l'utilisation des grilles d'observation critériée ou la reproduction des techniques d'évaluation viables mises au point par d'autres collègues, mais aussi sur le plan collectif, comme la construction d'un répertoire de stratégies évaluatives exemplaires, la confrontation du jugement appréciatif entre collègues et l'harmonisation des manières de faire leurs évaluations.

### *Utiliser des grilles d'évaluation critériée*

L'une des stratégies individuelles mise œuvre par des enseignantes comme Katrine et Suzie pour essayer de rendre l'évaluation objective et les notes plus justes consiste à utiliser des grilles d'évaluation critériée.

À cet égard, Katrine relate qu'elle conçoit des grilles d'évaluation critériée capables de l'aider à rendre objectif son jugement et dans le but aussi de se rapprocher un peu de la justesse souhaitée par le truchement de la notation chiffrée « [...] je fais des grilles pour m'aider à être le plus juste possible ; je trouve qu'avec ma grille oui j'arrive à chiffrer » (Katrine, EI1). Toutefois, elle apporte une nuance en soulignant que dans des disciplines comme les mathématiques, le français, et l'histoire, les compétences se laisseraient plus facilement apprécier par une note chiffrée, contrairement à d'autres disciplines comme l'éthique, les arts plastiques ou la communication orale qui seraient plus « résistantes » à cette manière de rendre compte des apprentissages des élèves.

Je fais des grilles pour m'aider à être le plus juste possible ; je trouve qu'avec ma grille oui j'arrive à chiffrer, mais il y a des compétences où c'est plus difficile de chiffrer vraiment, je pense qu'en éthique, en art, dire que tel élève a apprécié à 75 % une œuvre l'autre appréciait à 80 % ça je trouve ça difficile (Katrine, EI1).

En lien avec la fabrication de la note chiffrée par le biais des grilles d'évaluation, Katrine narre un épisode d'évaluation qui illustrerait sa démarche en évoquant une situation de communication orale. Elle construirait sa grille d'évaluation grâce aux conseils reçus lors d'une formation suivie avec une conseillère pédagogique qui aurait fourni des techniques particulières à cette fin. Par exemple, elle leur a dit de prendre en compte plusieurs éléments lors de la phase de conception des grilles comme : le contenu, le vocabulaire, le genre (l'emploi adéquat du masculin et du féminin dans les phrases) et la liaison, entre autres. Depuis lors, elle fait valoir que ces différents éléments participent à la formulation des critères évaluatifs qu'elle retient pour baliser son jugement appréciatif. Quant à la notation, malgré sa préférence pour la notation chiffrée, elle souligne qu'elle utilise plutôt des lettres pour représenter son jugement puisqu'en communication, il serait difficile de trouver une note chiffrée qui ferait consensus.

En communication, finalement je vais utiliser mon jugement ; si je trouve que c'est B 65 pis elle (ma collègue) me dit que c'est plus que 90, dans ce cas, je vais aller voir d'autres collègues pour faire une comparaison ; s'ils hésitent entre les deux, je me dis bon peut-être que je suis trop sévère contrairement à elle qui ne l'est pas assez, et comme on n'a pas de balises, on va faire un entre-deux peut-être qui serait à vérifier ; donc c'est vraiment un jugement très subjectif que je dirais en communication orale (Katrine, EI1).

Ainsi, selon l'enseignante, une note en communication orale est toujours discutable, car elle repose sur un jugement plus subjectif. Quant à sa préoccupation pour la justesse de la note, dans une discipline comme la communication orale, Katrine utilise la comparaison entre élèves. Par exemple, en comparant la performance obtenue par deux de ces élèves lors d'une présentation orale, Katrine s'estime être juste en accordant plus de points à celui qui a mobilisé un mot d'anglais par rapport à l'autre qui en aurait utilisé à peu près 10.

Je vais être juste si je vois qu'un élève utilise 10 fois des mots en anglais dans sa présentation orale versus un autre qui en a dit un ; je vais mettre plus de points à celui qui en a dit juste 1 versus celui qui en a dit 10 ; alors j'essaie vraiment d'avoir des grilles pour essayer de baliser mon jugement pour que ce soit un peu plus juste (Katrine, EI1).

Ainsi, l'emploi d'une grille aiderait Suzie à être plus objective et juste, sachant qu'elle entend par là qu'elle arrive à traduire les performances des élèves selon une logique comptable qui lui paraît plus rigoureuse.

Suzie explique qu'avec les années d'expérience qu'elle a accumulées dans le métier, il est plus facile pour elle également d'apprécier certaines compétences au moyen des grilles d'évaluation en établissant au préalable des critères qui peuvent s'observer facilement. En mathématiques par exemple, elle souligne qu'elle va surtout observer l'engagement des élèves vis-à-vis de la tâche, les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour mobiliser leurs connaissances, et le raisonnement mathématique qu'ils déploient pour résoudre les situations-problèmes qui leur sont soumises.

Ce que je trouve facile avec l'expérience, c'est de me bâtir des grilles d'observation en établissant des critères qui sont spécifiques et faciles d'observation ; en mathématiques pour moi c'est très facile : je regarde l'engagement de l'élève, son engagement à mobiliser ses connaissances, son engagement à utiliser des processus à se questionner mathématiquement, à être en mode cherché et raisonné [...], mais je ne suis pas prête à le faire en lecture, je ne suis pas prête à le faire en écriture ; c'est qu'en mathématiques pour moi que c'est plus facile, je sais déjà comment l'observer (Suzie, EI3).

Cet extrait suggère qu'il n'y aurait que les mathématiques qui offriraient la possibilité d'observer des critères d'évaluation à l'œuvre et dont l'appréciation serait facile à consigner dans une grille d'évaluation. Cependant, comme le nuance Suzie, les autres disciplines ne semblent pas offrir cette possibilité, car les compétences qu'elles tentent de développer seraient plus complexes et globales.

En fait, des critères préétablis, des manifestations observables et une grille pour consigner leur mise en relation constitueraient le moyen pour Suzie d'en arriver à un jugement qui pourrait être objectivement partagé par d'autres personnes concernées par l'évaluation.

### ***Reproduire des techniques d'évaluation viables***

L'autre stratégie individuelle d'adaptation mise en branle par certaines enseignantes pour assurer un peu d'objectivité et de justesse dans leurs évaluations se manifeste à travers la reproduction des techniques d'évaluation viables mise au point par d'autres collègues. Cette stratégie est surtout évoquée par Katrine.

La reproduction des techniques d'évaluation s'apparente à une démarche de bricolage de stratégies d'évaluation mise en oeuvre par des collègues qui sont expérimentés dans le métier. Les enseignant·e·s les moins expérimenté·e·s semblent à l'affût de ces techniques ; c'est ce que témoigne Katrine :

Ben en 6<sup>e</sup> année je dirais que mes collègues souvent vont suivre un petit peu ce que je fais [...] et là ils vont dire : 'comment t'as fait ? comment tu as corrigé ça ?' j'essaie de les expliquer comment je fais, 'ah waw c'est une bonne idée je pense que je vais essayer ça moi aussi' (Katrine, EI1).

Katrine explique depuis qu'elle enseigne en 6<sup>e</sup> année (15 ans d'expérience), elle reçoit souvent des collègues novices, c'est-à-dire ceux qui sont fraîchement sortis de l'université, la plupart du temps ils viennent lui demander de partager avec eux des techniques viables pour corriger certains travaux jugés délicats. La viabilité de ces techniques reposerait sur le principe qu'elles ont été éprouvées à l'aune des années par confrontation à plusieurs situations d'évaluation. Du point de vue de Katrine, cette viabilité laisse penser qu'il y aurait des techniques d'évaluation qui aideraient à compenser les limites du jugement appréciatif de l'enseignant en matière d'objectivité et de justesse, deux critères pour plusieurs devraient guider le processus évaluatif. En effet, il semblerait que certains enseignants, notamment les novices, s'inspirent de ces techniques pour parfaire leurs manières d'évaluer.

Au final, s'inspirer des techniques d'évaluation déjà éprouvées, pour Katrine, serait un moyen d'éviter des erreurs de jugement et de réaliser des corrections qui auraient l'air d'être objectives et justes.

### ***Construire un répertoire de stratégies évaluatives exemplaires***

Une stratégie plus collective d'adaptation que certaines enseignantes déploient en adéquation avec les enjeux précédents consiste en la construction d'un répertoire de stratégies évaluatives exemplaires, c'est-à-dire de techniques d'évaluation qui pourraient servir d'exemples pour apprécier des travaux jugés problématiques par leur similarité.

Katrine raconte qu'il y aurait des enseignant·e·s de 6<sup>e</sup> année comme elle qui œuvrent à la construction d'un répertoire de stratégies évaluatives. Ce répertoire de stratégies se déploie dans des contextes où certains enseignant·e·s éprouveraient des difficultés à assoir leur jugement appréciatif en raison de la complexité de ce qui est parfois demandé comme travail aux élèves et de la variété des solutions attendues. Il appert que dans des cas spécifiques quand un enseignant parvient à faire évoluer sa manière d'évaluer en s'inventant de nouvelles stratégies évaluatives, il les consignerait dans ses guides pour s'en servir ultérieurement, c'est ce que semble indiquer l'extrait suivant.

Chaque fois qu'on a une belle situation d'évaluation, on s'assoit les collègues de niveau ensemble, les réponses des élèves pour lesquelles on a des doutes, on va les juger ensemble et pis là on va rajouter des annotations dans nos guides de correction pour les fois suivantes qu'on verra ce type d'évaluation là (Katrine, EI1).

Cet extrait révèle deux aspects essentiels du processus évaluatif : le premier aspect montre l'implication des collègues dans la définition ou du moins dans la fabrication de certaines notes à travers une dynamique d'interaction ; le second aspect précise que les interactions entre pairs autour de l'objet d'évaluation, et ce, à partir des réflexions sur des cas problématiques, participeraient quelquefois à la co-construction d'un répertoire de stratégies évaluatives pertinentes pouvant les aider à endiguer sur le long terme des difficultés en lien avec l'évaluation.

En fin de compte, la concertation entre collègues sur des travaux donnant du fil à retordre au jugement appréciatif favoriserait, pour Katrine, la découverte de stratégies évaluatives exemplaires dont la consignation servirait à aiguiller le jugement des enseignant·e·s face à d'autres travaux comportant des difficultés évaluatives similaires.

### ***Confronter le jugement appréciatif entre collègues***

La confrontation du jugement évaluatif entre collègues est une deuxième stratégie collective qui se déploie dans les manières d'évaluer des enseignant·e·s. Cette stratégie collective consiste à ajuster leurs évaluations par rapport à une grille commune d'appréciation.

Devant le doute, certaines enseignantes comme Nathalie et Katrine disent qu'elles croisent leur jugement appréciatif avec celui des collègues de leur niveau (2<sup>e</sup> cycle). En ce sens, Nathalie fait valoir que son jugement appréciatif est mieux élaboré et gagne en précision quand elle le soumet à une confrontation à celui de ses pairs : « ben parfois à la fin de l'étape c'est sûr qu'en discutant beaucoup avec ma collègue ou avec mes autres collègues je suis capable de porter un jugement plus précis » (Nathalie, EI4).

D'autres enseignantes comme Katrine pensent que les discussions entre pairs aideraient à s'approcher de la note juste et par la même occasion offriraient une certaine objectivité à



leur évaluation. Il appert également que les autres collègues pouvaient se constituer en un jury indépendant pour statuer sur la note des élèves en fondant leur jugement appréciatif.

Je vais aller consulter une collègue sans montrer le nom d'élève, 'est-ce que tu penses que ce numéro-là vaut zéro sur trois ? ou est-ce que tu trouves que je le juge trop sévèrement ? je pense que ce serait un 1 sur 3 alors' ; oui c'est quelque chose que je fais régulièrement et je ne suis pas la seule dans mon niveau ; avec les collègues c'est quelque chose qui est une pratique courante (Katrine, EI1).

Selon Katrine, la consultation des collègues pour valider certaines notes ou leur jugement appréciatif constituerait une pratique courante. Il est aussi à remarquer que cette pratique viserait à encadrer le jugement appréciatif des uns et des autres afin d'éviter de porter préjudice aux élèves.

En dernière analyse, la mise en confrontation des points de vue différents sur un même objet d'évaluation apparaît pour Nathalie et Katrine comme un procédé efficace pour aboutir à un jugement appréciatif objectif et juste.

### ***Harmoniser les manières de faire leurs évaluations***

La troisième stratégie collective adoptée par certaines enseignantes se traduit par une harmonisation de leurs manières de faire leurs évaluations. Cette stratégie s'inscrit dans la perspective de trouver un *modus operandi* autour des manières de faire à adopter pour apprécier les travaux des élèves.

En ce sens, des participantes comme Nathalie et Tamise disent œuvrer à harmoniser leurs manières de faire l'évaluation de leurs élèves au sein d'une même école et par niveau, d'où le fait qu'elles travaillent de plus en plus en équipe. À cet effet, elles aménagent des espaces de discussion (formels ou informels) avec d'autres collègues afin de favoriser cette harmonisation. Elles ont dans cette perspective des rencontres hebdomadaires entre collègues qui servent à planifier conjointement leur semaine de travail, ce dont témoigne Nathalie en ces termes : « on a une rencontre particulière à chaque semaine établie dans notre horaire ; ce n'est pas une obligation de la direction, mais c'est une préférence de la direction » (Nathalie, EI3). Ainsi, ces rencontres ne sont pas obligatoires ; elles sont réalisées à l'initiative des enseignant·e·s. Contrairement à Nathalie, Tamise est plus

explicite sur le déroulement de ces rencontres de planification. Pour une rencontre type, au tout début, ses collègues et elle sélectionnent dans toutes les matières les notions qui vont être enseignées au cours de la semaine, par exemple en mathématiques ou en français ; elles déterminent la progression de leur enseignement en cohérence avec ce qui est édicté dans le programme officiel, tel que l'exprime Nathalie.

On discute de qu'est-ce qui va être vu ? quels sont nos objectifs particuliers ? et qu'est-ce qu'on veut atteindre aussi en voyant tel ou tel concept ? parce que des fois le concept peut être large, par exemple le concept de fraction est large, donc là on va décider [...] quand on discute pour une première fois du concept qui va être vu ou d'une situation, on a déjà l'examen en main ; on sait déjà qu'est-ce qu'on veut atteindre comme... après ça, on va discuter comment on pourrait intégrer les outils technologiques, qu'est-ce qu'on va utiliser comme outil ; on planifie aussi ensemble des devoirs, des exercices supplémentaires pour les élèves (Nathalie, EI4).

Ainsi, au cours de ces rencontres de planification, les enseignant·e·s planifient en détail les liens entre les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation. Elles s'entendent sur les compétences qui seront évaluées et sur le genre de questions qui vont être posées aux élèves, sur les possibilités de donner les mêmes types d'évaluation. Elles voient aussi la possibilité d'évaluer les travaux des élèves ensemble. Une fois qu'elles se sont entendues avec leurs collègues sur ces différentes questions, elles se donnent rendez-vous pour la rencontre de la semaine suivante. Nathalie et Tamise disent que tout le long de la semaine, leurs collègues de 6<sup>e</sup> année et elles se tiennent mutuellement informées de leur progression dans la planification hebdomadaire de l'enseignement. Au terme de la semaine, elles se rencontrent à nouveau pour faire le bilan de ce qui a été vu et aussi pour planifier la semaine à venir.

Par semaine, on s'assoit les trois collègues ensemble et puis je leur dis : 'en mathématiques je me verrais déjà enseigner telles notions ; je me suis déjà rendue à enseigner telle notion en français ; cette semaine on va voir tel texte, la semaine prochaine je vais faire ça ; il serait peut-être temps qu'on fasse une évaluation' ; c'est comme ça dans le fond chaque semaine, on a vraiment une période où l'on s'assoit ensemble pour planifier (Tamise, EI2).

Du point de vue de ces participantes, s'asseoir entre collègues pour discuter des problèmes liés à l'évaluation se révèle une stratégie gagnante, car cette stratégie leur offre la

possibilité d'éclairer les doutes partagés devant les notes à attribuer à certaines réponses ou à certains travaux produits par les élèves. De ce fait, la réflexion collective sur l'évaluation favoriserait une meilleure articulation de leurs manières d'envisager aussi leur correction. Cette articulation est alors nécessaire puisqu'elle permet d'atténuer les « erreurs de jugement » et les hésitations individuelles.

En définitive, l'aménagement des espaces de discussions autour de l'évaluation, la planification collective des évaluations et le cas échéant la correction conjointe des évaluations des élèves constitueraient pour Nathalie et Tamise des méthodes de qui aident à l'harmonisation des manières d'évaluer dans une perspective de rendre objectif et juste le processus évaluatif.

Dans la section suivante, j'aborde la troisième catégorie d'adaptation que les enseignantes mettent à profit pour composer avec leur contexte de travail à savoir l'ajustement de l'évaluation selon une commande externe.

### **3.3. Ajustement de l'évaluation selon une commande externe**

Au Québec, l'évaluation concourt à des visées pédagogiques, sociales, politiques, etc. ; par exemple : le soutien à l'apprentissage, à la réussite, le classement des élèves et des écoles, etc. Ces visées seraient confrontées à des enjeux majeurs tels que l'imputabilité et la performance. Par définition, l'enjeu de l'imputabilité fait des enseignant·e·s les premiers responsables de l'échec de leurs élèves et l'enjeu de la performance renvoie plutôt à une « norme d'excellence » à laquelle les élèves doivent se soumettre en vue d'atteindre les cibles fixées par le ministère. Face à ces enjeux, les participantes avouent qu'elles essaient d'ajuster leurs évaluations selon la commande externe venant des parents et du ministère, mais aussi en s'efforçant de prendre en compte les besoins exprimés par les élèves.

#### **3.3.1. Réguler l'évaluation selon les attentes des principaux concernés**

Au cœur de l'activité d'évaluation, un rôle de premier plan est dévolu aux parents et aux élèves en tant qu'acteurs incontournables. À cet effet, les enseignantes se disent obligées en quelque sorte de réguler l'évaluation selon les attentes des parents et les besoins

particuliers éprouvés par les élèves. Cette obligation découlerait de l'imputabilité de leur travail envers les parents, en d'autres termes, elles seraient tenues responsables par les parents de l'échec de leurs enfants. Comme on le verra, deux visions divergentes vis-à-vis de l'évaluation opposeraient les enseignant·e·s et les parents : la première renvoie à un processus visant à soutenir l'apprentissage des élèves et la seconde à un instrument au service de la fabrication des notes pour rendre compte de la performance des élèves. Malgré la tension qui s'exerce entre ces deux visions contradictoires, la pression en faveur de la performance chiffrée est telle que les enseignantes semblent n'avoir d'autres choix que de s'aligner, c'est-à-dire de trouver des stratégies d'adaptation pour composer avec cette situation. À cet effet, quatre stratégies ont été identifiées : établir un créneau de communication soutenue avec les parents, responsabiliser les élèves par le biais de l'autoévaluation, aménager des espaces d'échanges avec les élèves pour faciliter les rétroactions et écarter les évaluations ou les notes susceptibles de porter préjudice au groupe-classe.

Comme évoqué précédemment, parmi les divers enjeux en lien avec la finalité de l'évaluation, deux enjeux notamment domineraient les rapports entre les enseignantes, les élèves et entre autres les parents à l'égard de l'évaluation : il s'agirait de l'enjeu de l'imputabilité et l'enjeu de la performance. En clair, ces enjeux concernent en particulier les enseignant·e·s et les élèves. En ce qui leur concerne, les participantes soutiennent que les parents tentent d'exercer un certain pouvoir d'influence à la fois sur eux et sur leurs enfants, ils s'arrogent parfois même le droit de contester les notes que les enseignant·e·s attribuent à leurs enfants surtout quand elles sont en deçà de leurs attentes. Quant aux élèves, beaucoup de parents incitent ces derniers à exceller davantage pour atteindre un seuil de performance maximale afin qu'ils puissent être admis dans des établissements d'enseignement privés parmi les plus prisés. Cette situation semble générer une tension entre la vision que portent les parents sur l'évaluation et celle partagée par les enseignantes.

### *L'enjeu de l'imputabilité*

L'enjeu de l'imputabilité tend vers une obligation de résultats vis-à-vis de la réussite des élèves, les enseignantes seraient ainsi tenues de rendre compte de leur travail aux parents. Par conséquent, elles deviendraient, en cas d'échecs, les premières responsables.

En matière d'imputabilité, Tamise et Suzie disent craindre de devoir endosser la responsabilité de l'échec de leurs élèves. À cet effet, Tamise explique qu'elle évite de les mettre en situation d'échec sur la base d'une seule évaluation au cours de laquelle ils n'auraient pas performé correctement.

Je corrige et je constate que des fois une évaluation que je pensais utiliser au bulletin, mais je réalise que je ne peux pas l'utiliser, car les élèves n'ont pas compris les termes qui sont inscrits, ils n'ont pas compris certaines questions, ça met des élèves en situation d'échec alors qu'ils sont compétents (Tamise, EI2).

Cet extrait indique que la façon dont Tamise procède pour préparer le bulletin scolaire de ses élèves tient compte de cet enjeu d'imputabilité. Cette logique suppose que l'évaluation est assujettie au principe de la réussite pour tous. Garantir la réussite du plus grand nombre, voire tout le monde, exigerait, selon Tamise, une grande clarté et précision dans la formulation des consignes et des questions de l'évaluation. Du point de vue de cette enseignante, la validité d'une évaluation serait déterminée par sa clarté et sa précision. Ces deux critères se révèlent apparemment essentiels pour rendre compte de la performance des élèves.

En ce sens, Tamise explique qu'un certain nombre d'enseignant·e·s redoutent les critiques et les demandes d'explication des parents lorsque l'attribution des notes ne correspond pas à leurs attentes. De peur de se sentir incompétentes en raison de leur mécontentement, les enseignantes adopteraient une posture justificative pour défendre leur jugement : elles étayeraient leurs moindres décisions en s'appuyant sur des informations recueillies sur la situation des élèves vis-à-vis des apprentissages à acquérir. L'extrait suivant illustre cette posture justificative.

Je dirais que c'est pour ça que pour moi c'est une bête noire [l'évaluation] parce qu'elle me demande constamment de devoir m'assurer que je l'ai faite comme il faut, que je puisse expliquer chacun des résultats, que chacun des résultats repose sur des apprentissages qui ont été réalisés en classe ou qui ont pu être mobilisés plus d'une fois chez les élèves (Suzie, EI3).

Devant l'obligation de rendre des comptes aux parents et le cas échéant à la direction, Suzie dit éprouver une certaine pression : elle sent que son travail doit toujours être impeccable, c'est-à-dire qu'il soit exempt de tout reproche, et qu'elle doit être capable de justifier les moindres décisions qui résulteraient de son jugement appréciatif, et ce, afin de se préserver des responsabilités qui pourraient lui incomber en raison des faibles performances de ses élèves.

En résumé, l'enjeu de l'imputabilité associé à l'évaluation semble peser en particulier sur Tamise et Suzie qui enseignent dans l'optique de satisfaire une exigence fondamentale de l'évaluation, celle de la réussite des élèves.

### ***L'enjeu de la performance***

L'enjeu de la performance assujettit les élèves à une norme d'excellence chiffrée suivant laquelle ils seraient contraints de performer au regard des attentes des parents et des cibles du ministère. Dans cette optique, les enseignantes ne mobilisent pas l'évaluation aux seules fins de soutien à la progression des apprentissages de leurs élèves, mais aussi au service de leur performance. Du point de vue des participantes, la plupart des parents tentent d'influencer leurs manières d'évaluer ainsi que leur jugement appréciatif. Comme on le verra, certaines enseignantes ne cèdent pas vis-à-vis de cette tentative d'influence.

Au primaire notamment au 3<sup>e</sup> cycle, c'est-à-dire au niveau des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, les enseignantes rapportent que la pression à la performance est tout à fait prononcée et celle-ci semble avoir des incidences significatives sur les stratégies d'apprentissages des élèves. Leurs apprentissages seraient alors tributaires de ce qui va faire l'objet d'évaluation à la fin de l'étape. Il semble que cette focalisation quasi permanente sur les évaluations exercerait un poids certain sur le travail des élèves au point qu'à chaque fois qu'ils sont exonérés d'une évaluation, ils se sentent vraiment soulagés.

Au primaire, je trouve que parfois c'est difficile parce que ce sont encore des enfants et on leur demande une performance qui est associée à la note chiffrée parce que c'est vraiment ce que j'entends, elle n'est pas saine à mes yeux et ça teinte leurs manières d'apprendre, parce qu'ils ont une manière d'apprendre qui est plus axée sur ce qui va être évalué et quand ce n'est pas évalué ben ah il y a comme un soulagement, ils sont dans un mode d'apprentissage différent (Suzie, EI3).

De l'avis des enseignantes, la course à la performance à laquelle se livrent les élèves serait surtout rythmée par la pression que certains parents exercent sur eux. Cependant, comme l'indique Suzie, les attentes à cet effet varieraient selon les milieux. Dans les milieux socioéconomiques les plus favorisés par exemple, la plupart des parents attendent de leurs enfants des résultats satisfaisants qui puissent leur faciliter l'accès à des établissements d'enseignement secondaire privés réputés soit pour leur excellence ou pour leur prestige. Beaucoup de ces établissements exigent d'emblée de la part des élèves-candidats une note d'accès nettement au-dessus de la moyenne générale ; c'est pourquoi ils doivent performer davantage que leurs concurrents afin de gagner un ticket d'entrée. Il paraît que cette concurrence conduirait certains parents à faire des interventions auprès des enseignantes en faveur de leurs enfants pour satisfaire l'exigence de la note d'accès, ce dont témoigne Suzie.

Le parent qui me dit mon enfant a besoin de 80 pour aller au privé pis il a 77, ben il a 77, qu'est-ce que tu veux que je te dise ? je n'irai pas changer sa note pour te faire plaisir parce que je t'en avais parlé bien avant en plus, pis la direction n'accepterait pas ça (Suzie, EI3).

Ici, on peut voir que le parent essaie de solliciter une révision de la note de son enfant, ce qui pourrait être compris comme une demande d'augmentation de la note, car obtenir 80 % permettrait à son enfant d'être admis dans un établissement secondaire privé. Le refus de l'enseignante de conclure cette entente en faveur de cette demande semble reposer sur des arguments liés à des normes évaluatives imposées par sa direction ou plus largement par le ministère, arguments qui s'appuient essentiellement sur une logique comptable.

Ainsi, Suzie repousse la pression relative aux évaluations qui se réalisent dans le cadre des concours d'admission dans les établissements secondaires privés ; pour elle, il s'agit d'une préoccupation qui est surtout celle d'un groupe de parents, et par conséquent, elle n'en tient pas compte lorsqu'elle évalue les apprentissages des élèves.

CH Comment l'évaluation au privé influence-t-elle votre façon d'enseigner ?

SZ C'est un choix personnel le fait d'envoyer son enfant au privé, ça ne m'appartient pas ; mais moi je peux parler de son impact sur les enfants, j'en ai un là dans ma classe cette année : il tremble aux examens (Suzie, EI1).

En revanche, cet extrait semble indiquer que la pression créée par la volonté d'envoyer un élève dans un établissement privé au secondaire qui procède par concours n'affecterait que peu l'enseignante, laquelle met plutôt l'accent sur les conséquences de cette pression pour l'élève concerné. Cette façon d'appréhender la situation est aussi partagée par Nathalie.

Ce n'est pas mon projet de les emmener dans une école privée ou de les emmener dans un programme particulier ; moi ce que je vise, c'est que chaque élève soit heureux, chaque élève soit fier de sa réussite et le but c'est de les encourager aussi à vivre leur réussite parce que je ne veux pas les comparer à une moyenne ; ça c'est sûr et certain (Nathalie, EI4).

Face à la volonté de certains parents d'envoyer leurs enfants dans des établissements privés ou dans des programmes particuliers, Nathalie demeure campée sur ses propres objectifs pour ses élèves qui renvoient à l'importance d'instaurer un environnement de travail propice à l'apprentissage, susceptible de catalyser la réussite des élèves. Cependant, la pression des parents étant forte, les enseignantes font valoir qu'au quotidien, elles ne sont pas toujours capables de fournir un soutien psychologique aux élèves qui en sont affectés. De ce fait, elles subiraient les contrecoups de cette pression à la performance qu'imposent ces parents à leurs enfants. Katrine semble plus détachée vis-à-vis cette pression, déclarant que l'évaluation est son territoire et doit par conséquent être imperméable aux attentes des parents.

Je ne sens pas du tout de pression du côté des parents, pis de toute façon je crois que c'est moi la professionnelle ; mon évaluation est influencée certainement par où je dois amener mes élèves selon les politiques du gouvernement, par la manière dont le gouvernement voit l'évaluation de fin d'année (Katrine).

À travers cet argument d'autorité avancé par Katrine – « c'est moi la professionnelle » –, elle revendique son pouvoir d'expertise qu'elle est censée détenir pour apprécier à juste titre la performance des élèves. De manière implicite, cet extrait suggère qu'elle présume qu'à l'inverse, les parents n'ont pas l'expertise pouvant leur permettre d'interroger son



jugement « professionnel ». Elle reste aussi accrochée à ses obligations vis-à-vis des prescriptions ministérielles en matière d'évaluation des apprentissages.

Au bout du compte, la pression à la performance chiffrée à laquelle est soumise la plupart des élèves aurait une incidence directe sur le travail des enseignantes, dans le sens qu'elles doivent non seulement accompagner psychologiquement leurs élèves qui deviennent anxieux vis-à-vis de l'évaluation, mais aussi maintenir le cap en repoussant la pression que les parents tentent d'exercer sur elles.

### *Des tensions entre des objectifs différents à l'égard de l'évaluation*

En fonction des enjeux d'imputabilité et de performance en cause dans l'évaluation, les enseignantes et les parents semblent avoir des objectifs différents à l'égard de celle-ci. Pour Tamise et Suzie, l'évaluation serait le moyen par lequel elles parviennent à soutenir l'apprentissage de leurs élèves selon une logique d'aide à la réussite et à rendre un portrait réaliste de leurs acquis ; elles y voient donc un processus continu de soutien. Pour Katrine et Nathalie, l'évaluation constituerait une démarche objective consistant à mesurer la progression des élèves par rapport à des objectifs d'enseignement précis et à rendre justice aux élèves selon leur mérite ; elles considèrent donc l'évaluation comme un instrument au service de l'apprentissage. En revanche, les parents verraient plutôt dans l'évaluation un moyen de valoriser les efforts déployés par leurs enfants à travers la note, et ce, même s'il faut occulter les difficultés qu'ils peuvent montrer face à leurs apprentissages. Cependant, Katrine constate que l'évaluation des élèves varierait selon les milieux où l'école est située. Ce qui suggère que la manière dont le jugement des enseignants est exercé sur les apprentissages des élèves serait différente selon le réseau public et privé, et selon le niveau socioéconomique des parents.

Il y a vraiment des disparités selon le milieu où l'on enseigne, alors je trouve ça difficile vraiment de rester juste et objective dans l'évaluation étant donné que le jugement de l'enseignant va parfois être teinté par les élèves qui sont assis dans sa classe ; c'est comme mon élève qui a eu 80 en maths cette année et qui avait 59 en 5e année dans une école privée ; moi c'est 70 - 75 en maths ; c'est le même élève ; c'est différent dans un milieu privé ultra performant ; moi j'enseigne dans un milieu que je dirais moyen, alors je trouve que c'est difficile de mettre des notes, car les gens sont teintés par le milieu où ils enseignent (Katrine, EI1).

Suivant le témoignage de Katrine, il y aurait des « normes évaluatives » différentes d'un milieu scolaire à un autre. Étant donné que les écoles privées accueillent généralement une clientèle relativement aisée, la norme évaluative serait indexée à une logique de performance qui impliquerait une correction sévère. En cohérence, il semblerait que les attentes des parents vis-à-vis de leurs enfants en termes de performance seraient plus élevées dans ces milieux, tandis que dans les écoles publiques où la grande majorité des élèves est issue de familles plus modestes, les exigences de performance seraient moins prononcées ; dans ces milieux, les enseignants évalueraient les apprentissages moins sévèrement, c'est-à-dire qu'ils/elles seraient moins enclins à s'aligner à la norme d'excellence qui serait imposée aux élèves.

### **3.3.2. Des stratégies d'adaptation face à l'enjeu d'imputabilité**

En réponse aux enjeux liés à l'imputabilité des enseignantes à l'égard de l'échec des élèves et de la performance que les élèves devraient démontrer par leurs résultats au bulletin, les enseignantes déploient quatre stratégies d'adaptation : elles établissent un créneau de communication soutenue avec les parents, elles responsabilisent les élèves par le biais de l'autoévaluation, elles aménagent des espaces d'échanges avec les élèves pour faciliter une meilleure rétroaction et elles écartent les évaluations ou les notes susceptibles de porter préjudice au groupe-classe.

#### ***Établir un créneau de communication soutenue avec les parents***

L'une des stratégies d'adaptation qui permet aux enseignantes de composer avec l'enjeu de l'imputabilité lié à la reddition de compte consiste à établir un créneau de communication soutenue avec les parents des élèves.

Trois des enseignantes, à savoir Nathalie, Tamise et Katrine, expliquent qu'elles font un suivi hebdomadaire avec les parents pour rendre compte de la progression de leurs enfants. Par exemple, Natalie relate : « j'écris un courriel commun à tous les parents pour leur dire par exemple qu'il y aura un test de science dans deux semaines, assurez-vous de faire un suivi avec votre enfant, mais je dirais que c'est peut-être 30 % des parents qui font le suivi » (Nathalie, EI4). En plus de présenter l'état de la situation de chaque élève vis-à-vis des

apprentissages ciblés, elle leur demande de faire un suivi avec leurs enfants à la maison. Cependant, en dépit des efforts qu'elle dit consentir pour maintenir une communication efficace avec ces parents, elle a souvent l'impression qu'ils ne font pas leur part dans cette entente de collaboration : plusieurs n'assureraient pas le suivi auprès de leurs enfants. L'une de ses hypothèses est que l'usage du courriel comme moyen de communication ne serait pas trop efficace. C'est pourquoi d'autres enseignantes comme Tamise et Katrine préfèrent utiliser l'agenda des élèves pour établir un meilleur contact avec les parents :

je leur envoie une fois à chaque semaine dans l'agenda de l'élève, si une évaluation va se donner dans deux semaines, je leur envoie les renseignements nécessaires, question de savoir sur quoi l'enfant va être évalué ; après, une fois que l'examen est corrigé, les parents doivent le signer et me le retourner (Tamise, EI2).

Dans cet extrait, l'enseignante semble engager les parents dans une dynamique de suivi continu autour de l'évaluation des apprentissages, veillant à ce qu'ils prennent acte des résultats de leurs enfants en signant leur agenda. En ce sens, pour Katrine, l'agenda pourrait être considéré comme l'interface la plus efficace pour faire parvenir de l'information aux parents, parce qu'il permet à la fois de garder une certaine constance dans la communication, mais aussi il offre la possibilité de dresser un portrait succinct et continu de la progression des élèves : « j'envoie tout à la maison pour que les parents voient un petit peu ce qui se passe » (Katrine, EI1).

Bref, il paraît que l'idée d'établir une communication soutenue avec les parents permettrait aux enseignantes de s'assurer que l'imputabilité vis-à-vis de l'échec de leurs enfants soit partagée, puisqu'ils sont tenus informés de leur progression, et dans une certaine mesure ils ont aussi une certaine responsabilité de leur fournir un soutien à la maison.

### ***Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages***

L'autre stratégie d'adaptation révélée dans les récits des enseignantes est la responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages. En effet, cette stratégie aiderait les enseignantes à répartir le poids de l'imputabilité avec les élèves en les invitant à prendre conscience de leur rôle et surtout de leur responsabilité quant à leur réussite.

Deux enseignantes, entre autres, exposent cette stratégie d'adaptation : il s'agit de Katrine et de Suzie.

Comme explicité précédemment, l'évaluation des apprentissages fait appel à la responsabilité des enseignantes par le biais de l'enjeu de l'imputabilité associé à leur travail. Conscientes de cet enjeu, Katrine et Suzie renverraient une part de leur imputabilité aux élèves en les responsabilisant individuellement face à leurs apprentissages.

En fait j'essaie de les responsabiliser, par exemple, si on fait une question de réaction, à la fin du texte, je fais un tour à tour à l'oral, je demande aux élèves de donner leurs réponses, je ne vais pas commenter, je leur demande : « et si c'était un examen ? » l'un répond, ici je mettrais B parce qu'il manque tel élément, ensuite, je dis : « est-ce quelqu'un dans la classe pourrait ajouter des éléments pour que cette réponse soit vraiment complète ? » alors, je vais chercher des réponses des élèves par rapport à l'évaluation (Katrine, EI1).

À travers cet épisode, l'enseignante invite ses élèves, dans une démarche collective et participative, à apprécier les réponses fournies par leurs pairs suivant un mode de questionnement oral à partir d'un texte lu en classe. Pour Katrine, ce procédé offrirait la possibilité non seulement de les aider à aiguïser leur jugement critique qui leur permettrait plus tard de réfléchir de façon autonome sur leurs propres apprentissages, mais aussi d'être en mesure d'identifier leurs forces et leurs faiblesses vis-à-vis de la réussite. Voici ce que Katrine explique à ce propos :

Je les amène à s'autoévaluer, dans tel devoir si tu as eu je ne sais pas moi 7 réponses sur 10, ben ça veut dire que tu as bien compris la notion, c'est sûr que tu vas être prêt pour l'examen ; si tu as 8 ou 9 sur 10, ça va être super bien, mais là tu as 6 « hum », on commence par discuter : « est-ce que tu as fait ton devoir trop rapidement ou l'exercice trop rapidement ; est-ce que c'est parce que tu n'as pas compris ? mais à ce moment-là, tu as besoin de récupération », donc je vais aller comme ça ; des fois, je les amène à s'autoévaluer pour qu'ils se situent par rapport aux attentes ; « est-ce que tu es prêt ? » je vais les amener un petit peu à prendre conscience de leur niveau (Katrine, EI1).

Dans cet extrait, deux éléments peuvent en ressortir : d'abord, les devoirs représenteraient, d'un point de vue pédagogique, une façon pragmatique pour l'enseignante de situer chacun des élèves face à ses apprentissages, ensuite de les amener individuellement à esquisser un portrait de leur situation par le truchement de l'autoévaluation. En initiant les élèves à cette

démarche, elle leur offre l'occasion d'expliciter les stratégies qu'ils auraient empruntées pour réaliser leurs devoirs ; dès lors, ils parviendraient à clarifier les difficultés qui les empêchaient de progresser au regard des attentes. Ce faisant, la pratique de l'autoévaluation aurait la vertu de les inciter à se donner eux-mêmes les moyens pour évacuer les obstacles qui jonchent sur leur parcours, sans nécessairement solliciter constamment l'aide de leur enseignante : « j'essaie de leur expliquer physiologiquement ce qui se passe dans leur cerveau pour qu'ils soient capables de se détendre puis de se faire confiance » (Suzie, EI3). Ainsi, Suzie utilise aussi l'autoévaluation pour les inviter à prendre en compte d'autres aspects de leurs apprentissages, tels que la maîtrise de leurs émotions et la valorisation de leur potentiel.

En somme, les enseignantes, Katrine et Suzie en particulier, se serviraient de la correction des travaux réalisés en classe comme un moyen pour amener les élèves à interagir entre eux sur les notions apprises afin que chacun puisse exercer un certain contrôle sur ses apprentissages, de prendre en charge les défis qui se présentent à lui selon ses propres moyens.

### *Aménager des espaces d'échanges avec les élèves*

Toujours en lien avec l'imputabilité des enseignantes vis-à-vis de l'échec de leurs élèves, une autre stratégie d'adaptation est rapportée par Tamise, celle-ci consiste à aménager des espaces d'échanges avec les élèves pour faciliter des rétroactions pertinentes à la suite des travaux qu'ils ont réalisés. Cette stratégie est conçue dans le but d'anticiper leur échec souvent mis en cause par des notions incomprises ou mal assimilées.

Pour contrer ce genre d'infortunes, Tamise explique qu'elle prend l'habitude de laisser des rétroactions écrites sur les copies des élèves. Cependant, elle remarque que souvent ces rétroactions se sont révélées quelque peu imprécises pour eux, alors, elle leur demande de la rencontrer en aparté pour en clarifier leur sens. Par ailleurs, elle souligne qu'à certaines occasions, ses rétroactions peuvent concerner l'ensemble du groupe-classe surtout lorsqu'il s'agit d'une difficulté qui se pose à tout le monde ; à ce moment, elle les formule dans un registre plus général. Par exemple, si la difficulté se porte sur un exercice qui aurait donné du fil à retordre à une forte proportion de la classe, elle précise que cet exercice ferait donc

l'objet d'une révision complète afin de permettre à tout un chacun d'apprécier leurs erreurs de sorte qu'ils puissent les éviter à l'avenir.

Je leur écris sur leurs évaluations et je leur demande de lire les commentaires, des fois j'écris à certains élèves : 'viens me voir !' et pis là je vais lui faire des commentaires à l'oral ; sinon il y a certains commentaires que je leur donne à l'oral de façon générale, pour tout le monde ; quand on revient sur l'évaluation, je fais la rétroaction, je dis ben à tel endroit, il y a plus que la moitié de la classe qui a fait telle erreur ou qui a fait tel calcul au lieu de faire celui-là, puis là, on refait les calculs ensemble (Tamise, EI2).

Dans cet extrait, il est à constater que l'enseignante ne fait pas fi des erreurs commises par les élèves, au contraire, elle les prend en compte dans son évaluation, qui à partir desquelles elle formule ses rétroactions. Ainsi, échanger avec les élèves de manière individuelle ou collective constituerait pour Tamise un cadre propice à la construction d'un sens partagé autour des difficultés auxquelles chacun serait confronté au cours de ses apprentissages.

En définitive, les rétroactions à l'écrit et plus spécifiquement celles qui sont émises à l'oral, seraient un outil pédagogique stratégique utilisé par Tamise lui permettant d'engager collectivement les élèves dans une démarche de compréhension individuelle de leurs erreurs tout en leur proposant des pistes de solutions adaptées à leur situation.

### ***Écarter les objets préjudiciables à la réussite des élèves***

Dans la foulée des stratégies précédentes, une autre stratégie d'adaptation partagée par Suzie et Tamise consiste à écarter tous les objets, c'est-à-dire toutes les évaluations ou les notes qui pourraient porter préjudice à la réussite de la majorité des élèves dans la classe. En clair, une évaluation ou une note qui aurait une incidence négative sur la performance de l'ensemble du groupe-classe ferait l'objet d'une reconsidération avant son inscription aux bulletins. En d'autres termes, cette stratégie permettrait aux enseignantes d'écarter, en amont, toutes évaluations ou notes qui pourraient nuire à l'efficacité de leur travail qui consiste à aider les élèves à réussir.

Suzie rapporte que dans le cadre d'un épisode d'évaluation sommative, c'est-à-dire une évaluation qui est censée être comptabilisée dans le bulletin des élèves, elle constate que

la majorité de la classe échouait à cette évaluation, alors elle a décidé de la transformer en une évaluation formative. De son point de vue, l'échec des élèves serait lié à un manquement de sa part, autrement dit, elle aurait pu anticiper cette situation en accentuant davantage, *à priori*, l'enseignement de certaines notions. Ainsi, le passage du sommatif au formatif serait l'occasion pour elle de rectifier le tir. Dans cette perspective, elle explique que l'évaluation formative lui permet d'ajuster, *à postériori*, son enseignement par rapport aux difficultés éprouvées par ses élèves. Voici qu'elle dit à ce sujet.

Ça m'est déjà arrivé, en tout cas cette année, d'avoir un examen dont la moyenne ne passe même pas, et là je dis voyons, ils se sont ben donc plantés, à ce moment-là il devient formatif, il n'est plus sommatif, fait que l'examen va me servir d'ajustement parce qu'il y a quelque chose qui m'est glissé entre les doigts, je n'avais pas anticipé ça ; je m'ajuste parce que je ne pense pas que c'est de leur faute, mais qui leur manquait de concepts pour y arriver (Suzie, EI3).

Dans cet extrait, Suzie prend en charge la responsabilité de l'échec de ses élèves, car elle reconnaît qu'ils n'ont peut-être pas assimilé convenablement certaines notions qui leur auraient permis de réaliser leur évaluation sans faire de faux pas. Dans ce genre de situation, Tamise semble adopter la même posture en interrogeant après coup la qualité de son enseignement et en remettant en question la place de cette évaluation dans le bulletin des élèves.

Souvent, je me dis que l'élève n'était pas encore prêt à être évalué sur cette notion, il avait besoin plus d'enseignement, plus de pratique ; ça me permet de faire d'autres évaluations plus tard dans l'étape afin de m'ajuster ; je me dis que la première évaluation finalement je ne la prends pas dans ma compilation pour la note au bulletin (Tamise, EI2).

Cet extrait reflète la prudence dont fait montre l'enseignante dans le choix des évaluations qui devraient figurer dans le bulletin. Un choix qui semble encore une fois se soumettre à la logique de la réussite du plus grand nombre. Cette prudence ne serait pas cantonnée dans la seule limite d'une évaluation, elle est la même lorsqu'il s'agit d'un simple *item* qui aurait été mal compris par les élèves, comme en témoigne Suzie.

Si je vois qu'un numéro dans l'examen où il y a seulement deux élèves qu'ils l'ont eu sur 22, ce numéro-là, je fais comme « ok », je recalculais toutes mes notes en enlevant ce numéro-là tout simplement, j'ai dit parfait, ceux qui l'ont eu auront une note de bonus (Suzie, EI3).

Cet extrait expose un dilemme éthique auquel l'enseignante serait confrontée ; un dilemme qui se traduit par la crainte d'un côté, d'appliquer une justice arbitraire en donnant zéro à toute la classe pour une question dont la majorité n'ont pas comprise et de l'autre côté, de pénaliser de façon injuste les deux élèves qui l'ont correctement répondu en éliminant tout simplement cette question qui posait problème.

En effet, la mise à l'écart d'une évaluation ou d'une question pour éviter de porter préjudice à la majorité tout en veillant de ne pas léser les intérêts de la minorité, représenterait pour Suzie une manière d'ajuster l'évaluation à l'avantage de tout le monde.

Ainsi dans le prochain chapitre, je propose une relecture transversale du « métier d'enseignant », surtout la dimension adaptative et négociée du travail des enseignant·e·s, à la lumière de nouvelles perspectives théoriques puisées en grande partie de la sociologie des organisations.



## CHAPITRE 4 – LE DEUXIÈME REGISTRE D’ANALYSE

Dans le chapitre précédent, j’ai présenté une analyse suivant un mode restitutif des propos des enseignantes participantes en vue d’apporter un éclairage au questionnement suivant : *comment l’influence de la pression à la multiplication des évaluations chiffrées affecte-t-elle le métier d’enseignant au Québec en classe de 6<sup>e</sup> année du primaire ? Plus précisément, quelles sont les formes d’adaptation secondaire que les enseignant-e-s déploient pour négocier les contraintes institutionnelles et les conventions professionnelles qui concernent l’évaluation des apprentissages ?* Cette analyse a permis de comprendre que l’influence de la pression à l’évaluation chiffrée expose les enseignantes participantes à des enjeux divers tels que : le manque de temps pour accomplir les tâches évaluatives, la quête d’objectivité dans l’évaluation couplée à une justesse de la note, l’imputabilité devant l’échec des élèves et l’exigence de performance imposée à ces derniers. Des enjeux qui ont manifestement contribué à l’émergence des situations de tensions entre les normes évaluatives valorisées, les prescriptions officielles édictées et les contraintes de travail d’ordre pratique, institutionnel, politique et social qui affectent la manière dont les enseignantes pratiquent leur métier au quotidien.

L’approche compréhensive adoptée pour la rédaction du premier registre d’analyse a conduit à l’identification de trois grandes stratégies d’adaptations secondaires que les participantes mettent en œuvre afin de se donner une marge de liberté face à ces contraintes : (1) l’allègement des tâches d’évaluation (2) l’alignement des modalités d’évaluation et de notation et (3) l’ajustement de l’évaluation selon une commande externe. Au-delà de la dimension pragmatique que revêtent ces stratégies d’adaptation, elles comportent aussi une dimension interactive qui se manifeste dans la confrontation des points de vue parfois divergents des acteurs concernant l’évaluation. La toile de fond de ces divergences de points de vue serait en effet tissée à l’aune de conceptions distinctes à l’égard du processus d’évaluation. Dans cette optique, le processus d’évaluation repose sur la négociation continue d’un certain nombre d’objets concernés, en vue d’atteindre cet objectif fondamental : la réussite pour tous.

La contribution que pourrait revendiquer ce mémoire serait la mise en lumière de ces jeux de négociation auxquels se livrent les acteurs – principalement les enseignantes, les élèves et leurs parents, de même que la direction d’établissement –, jeux qui seraient cristallisés à

travers une dynamique de régulation conjointe. Une lecture transversale du premier registre d'analyse permet de constater que cette dynamique conjointe régit en grande partie le travail des enseignantes en matière d'évaluation. Il faut se rappeler que l'éclairage théorique mobilisé au Chapitre 1, à savoir le métier d'élève tel que conceptualisé par les sociologues de l'éducation, Perrenoud entre autres, a présenté le travail de l'enseignant comme un métier normé, contrôlé et négocié. L'analyse des entretiens réalisés auprès des enseignantes suggère que cet éclairage possède des limites quant à sa capacité à expliquer les fondements de cette dynamique de régulation.

Ainsi, pour rendre compte de cette dynamique en embrassant sa complexité, ce deuxième registre d'analyse convoque un autre éclairage théorique en complémentarité, celui de la régulation conjointe de Reynaud (1979), qui s'adosse à une sociologie des organisations. Deux raisons particulières justifient le choix de cette théorie. La première est d'ordre méthodologique : la logique inductive qui a guidé le raisonnement analytique (Anadón et Guillemette, 2007) depuis le début de la rédaction de ce mémoire jusqu'ici prévoyait, au besoin, l'utilisation d'un cadre théorique complémentaire pour donner une dimension plus conceptualisante aux propos recueillis des enseignantes. La deuxième raison est d'ordre épistémologique : la théorie de la régulation conjointe, telle qu'elle sera développée plus loin, offre un prisme adéquat pour donner sens à ces dynamiques d'actions réciproques entre les acteurs concernés par l'objet de ce mémoire, dans le cadre de l'écologie professionnelle à laquelle ils participent. D'autant plus que la sociologie des organisations comme cadre général n'a cessé de faire valoir que les actions individuelles ou collectives des acteurs influencent et transforment constamment les règles instituées à l'intérieur d'une organisation (Dupuis, 2007a).

#### **4.1. La sociologie des organisations : cadre d'analyse du travail des enseignantes**

Avant d'introduire la théorie de la régulation conjointe de Reynaud et les types de régulation présents dans une organisation, je commence dans cette section par clarifier la définition retenue pour le concept d'organisation, puis je présente la sociologie des organisations, son objet d'études, ses objectifs et ses fondements théoriques.

#### **4.1.1. L'organisation : clarification conceptuelle**

D'emblée, il faut souligner que le concept d'organisation est particulièrement évolutif et polysémique. Comme l'a fait valoir Bres (2007), l'évolution du sens associé au concept d'organisation s'est fait en concomitance avec l'évolution de la place qu'il occupe dans les développements de certaines théories. Depuis les années 1940, ce concept trouve refuge dans moult champs disciplinaires, notamment dans l'économie, la sociologie, la gestion, la psychologie sociale, etc., et par conséquent a subi un certain nombre de glissements de sens au plan épistémologique. Autant pour dire que sa définition bénéficie d'une relative stabilité selon le champ disciplinaire qui se l'approprie.

Dans le cadre de ce travail, je prends pour point de départ la définition du concept d'organisation proposée par le sociologue des organisations Michel Foudriat (2007) qui renvoie à l'existence de règles visant à rendre formellement possible la coordination d'un ensemble de moyens divers (humains, financiers, matériels, informationnels) en vue de la production d'un bien matériel ou d'un service (p. 1). Cette définition, bien qu'elle soit explicite, tend à limiter l'idée d'organisation à un cadre strictement règlementaire. Or du point de vue de Dupuis (2007a), l'organisation est plus qu'un simple lieu formel de travail régit par des règles : c'est à tout le moins un lieu de vie, précise l'auteur. Vu sous cet angle, un tel lieu ne peut pas se résumer à la stricte observance des règles prescrites; il pourrait aussi se caractériser par le contournement ou la violation de ces mêmes règles. Toutefois, la vie singulière dans une organisation est encore plus complexe, due à la dynamique des acteurs qui agissent et qui interagissent en permanence dans leur écologie. Comme le fait remarquer Dupuis (2007a), cette dynamique crée des alliances, facilite des collaborations, suscite des oppositions, et entraîne des conflits entre les acteurs et les groupes d'acteurs qui la composent. Pour rendre intelligible la complexité de cette dynamique qui repose en grande partie sur la conduite des acteurs, la sociologie des organisations apporte un éclairage intéressant.

Celle-ci étudie de façon générale la conduite individuelle et collective des acteurs dans leur écologie professionnelle. De manière plus spécifique, selon Foudriat (2007), cette sociologie poursuit deux objectifs majeurs : le premier consiste à identifier l'ensemble des

conduites et des relations, conformes ou inattendues, par rapport aux règles prescrites dans une organisation. Le deuxième objectif consiste à examiner les raisons qui amènent un acteur ou un groupe d'acteurs soit à respecter les règles prescrites et à adopter des conduites qui y sont conformes, soit à interpréter ou contourner ces mêmes règles et à adopter des conduites qui sont tout à fait inattendues (Foudriat, 2007, p. 3). Dans cette démarche compréhensive et explicative de la conduite des acteurs au sein d'une organisation, trois grands courants théoriques ont vu le jour : a) des théories rationalistes, b) des théories des relations humaines et b) des théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratégique.

a) Les théories rationalistes ont été surtout développées par Taylor (1919). Elles postulent que le fonctionnement de toute organisation repose sur des règles qui garantissent au quotidien l'encadrement du travail des acteurs. Pour cet auteur, la valeur des règles prescrites réside dans leur capacité de réduire l'imprévisibilité des conduites individuelles et collectives des acteurs dans l'organisation. Dans cette optique, Taylor précise que les acteurs ajustent leurs conduites par rapport aux règles en raison des avantages économiques que procure leur travail. Alors, la question qui se pose est celle des raisons pour lesquelles certains acteurs cherchent à se dérober aux règles établies malgré les avantages économiques qu'ils retirent de leur travail. La réponse à cette interrogation fait défaut aux théories rationalistes et trace les limites de ce courant.

b) C'est donc cette insatisfaction qui a initié les premières théories des relations humaines, dont l'une des figures les plus emblématiques est Elton Mayo (1933). À la différence du courant précédent, les théories des relations humaines décrivent l'organisation comme un lieu d'échanges où les acteurs tissent des liens, expriment leurs sentiments, émettent leurs opinions, accordent leur consentement face aux règles qui définissent leur travail et aux conditions dans lesquelles ils l'exercent. Cette manière de concevoir l'organisation suppose que la conduite des acteurs serait influencée par de nombreux besoins psychologiques plutôt que par une motivation d'ordre économique. Selon cette perspective, les conduites qui se révèlent non conformes au cadre prescriptif sont les corolaires de l'insatisfaction d'un certain nombre de besoins psychologiques.

c) Quant aux théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratège dont les principaux tenants sont Crozier et Friedberg (1977), elles se démarquent des deux autres théories en apportant une compréhension de l'organisation qui prend davantage en compte la rationalité « stratégique » des acteurs dans l'ajustement de leur conduite au travail face aux règles. En clair, ces théories stipulent que la conduite des acteurs n'est pas exclusivement déterminée par l'observation stricte des règles et encore moins par la satisfaction des besoins psychologiques, mais elle serait façonnée par les intérêts et les objectifs que poursuivent les acteurs. À cet égard, Crozier et Friedberg (1977) affirment que l'organisation est le produit des jeux stratégiques et de relation de pouvoir entre les acteurs. En des termes plus concrets, ils adapteraient leurs conduites par rapport aux règles prescrites en fonction de leurs intérêts immédiats et de leurs objectifs. Si les règles sont en contradiction avec leurs intérêts et leurs objectifs, alors ils déploient des stratégies pour les contourner. Dans cette optique, les acteurs sociaux ont une agentivité importante.

La théorie des régulations sociales de Reynaud à laquelle est adossé ce chapitre s'inscrit dans la même perspective que ces théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratège.

#### **4.1.2. La théorie de la régulation sociale de Reynaud**

À l'origine, l'idée de régulation ne correspondait pas à un concept propre à la sociologie. Elle a été initialement développée en cybernétique (l'étude des mécanismes d'information des systèmes complexes), au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, pour désigner tout processus d'ajustement visant à assurer le fonctionnement correct d'un système complexe, notamment les systèmes informatiques<sup>9</sup>. Depuis, ce concept s'est vite répandu dans d'autres disciplines telles que la sociologie, l'éducation, la physiologie, l'écologie, l'économie, etc. Plus particulièrement en sociologie des organisations, « la régulation est à la fois ce processus de création, de transformation ou de suppression des règles, mais aussi de gestion et de maintien de ces règles comme système, ce qui permet finalement l'action collective, celle d'un groupe » (Dupuis, 2007, p. 47). Dans cette perspective, la régulation contribue à la mise en ordre d'un système social de travail complexe. Comme le fait valoir Dupuis (2007a), en tant que système social complexe, l'organisation met en œuvre

---

<sup>9</sup> Pour une critique étayée du concept de régulation, voir la thèse de Morrissette (2009, p. 36-39).

plusieurs types de régulation. Abondant en ce sens, le sociologue Reynaud (1979) précise à travers sa théorie sur la régulation sociale que les régulations qui s'activent à l'intérieur de l'organisation sont nombreuses et par conséquent sont en concurrence de façon permanente. Cette concurrence incessante débouche habituellement sur des conflits ou du moins crée des tensions entre les différents groupes d'acteurs du système social. Pour reprendre les termes de Dupuis (2007a), chacun veut imposer son mode de régulation aux autres; il y a donc un jeu d'influence ou de pouvoir entre les protagonistes, c'est-à-dire les groupes d'acteurs en présence.

La perspective qu'offre le concept de régulation sociale aide à mieux comprendre les négociations qui se déploient dans l'optique d'encadrer le travail des enseignants au Québec en contexte d'évaluation chiffrée des apprentissages.

#### **4.1.3. Les types de régulation en concurrence dans l'organisation**

Pour Reynaud (1979, 1988, 2003), deux types de régulation sont en concurrence au sein de l'organisation : la régulation de contrôle et la régulation autonome. Cependant, l'auteur souligne que l'affrontement entre ces deux régulations génère un troisième type de régulation : la régulation conjointe.

*La régulation de contrôle* – se rattache aux règles et à la structure mises en place pour diriger et surveiller l'exécution du travail effectué par les employés (Dupuis, 2007, p. 48). À ce titre, Reynaud (1988) soutient que la régulation de contrôle n'est pas toujours exprimée de manière adéquate dans la réglementation officielle. Celle-ci peut avoir des sources et des moyens d'action divers. Selon l'auteur, ce qui la définit, c'est seulement son orientation stratégique : peser de l'extérieur sur un groupe social (p. 10). En clair, cette forme de régulation est exercée par la direction de l'organisation ou d'autres acteurs externes qui bénéficient d'un certain de coercition et de sanction.

*La régulation autonome* – se rapporte aux règles qui sont élaborées progressivement par les employés à travers des expériences partagées sur une base régulière (Dupuis, 2007, p. 48); ces règles constituent pour eux un « code tacite de travail » (Diedhiou, 2018) tissé de « conventions professionnelles » (Becker, 2010). C'est d'ailleurs pour cette raison que

Reynaud (1988) affirme que la régulation autonome n'est pas officielle ou informelle en soi; elle est à son avis souvent élaborée, puisqu'elle est enseignée aux nouveaux venus et en partie imposée à ceux qui voudraient s'en écarter. De son point de vue, elle est donc la construction et la reproduction d'un ensemble de normes, impliquant donc des contraintes comme des apprentissages.

***La régulation conjointe*** – se manifeste au travers de la confrontation entre la régulation de contrôle et la régulation autonome, c'est-à-dire quand les employés cherchent à négocier les règles ou leur travail avec la direction ou d'autres acteurs externes de l'organisation et parviennent à un « arrangement institutionnel » (Dupuis, 2007, p. 48). Ainsi, Reynaud (1988) suggère que ce qui est donc en cause dans la confrontation de ces deux types de régulation, ce ne sont pas seulement les enjeux de chacun, mais aussi les règles du jeu (p.11).

Comment ces trois types de régulation procurent-ils un éclairage sur le travail des enseignant·e·s au Québec, en contexte d'évaluation chiffrée des apprentissages de leurs élèves ?

#### **4.2. La régulation du travail des enseignantes**

Comme le fait valoir Reynaud (1979, 1988, 2003), la régulation dans une organisation peut se focaliser sur plusieurs objets, par exemple sur la promotion, les salaires, le partage des responsabilités, etc. Cependant, elle prend forme selon les objectifs poursuivis par les acteurs et les enjeux auxquels ils font face. En ce sens, l'auteur précise que la régulation effective, c'est-à-dire celle qui se révèle fonctionnelle, n'est jamais l'œuvre d'un simple acteur individuel, mais plutôt de la résultante de stratégies collectives provenant d'un groupe d'acteurs.

Selon cette perspective, la régulation du travail des enseignant·e·s au Québec se porte entre autres sur un objet plus général : l'évaluation des apprentissages des élèves. Toutefois, les principaux acteurs concernés par l'évaluation ont des buts différents par rapport à cet objet général, et par conséquent ont des enjeux différents selon leur groupe d'appartenance. Parmi ces acteurs, on peut distinguer : le ministère de l'Éducation, les centres de services

scolaires, les directions d'établissements, les parents, les élèves et les enseignants. En termes de buts, les centres de services scolaires sont mandatés par le ministère pour faire appliquer les prescrits de la politique d'évaluation des apprentissages dans les établissements scolaires par le biais des directions d'établissement. Celles-ci ont en retour l'obligation de mettre en place un mécanisme de pression à l'interne pour contraindre les enseignants à observer les directives émanant des centres de services scolaires, y compris celles qui proviennent directement du Ministère. Et parallèlement, les parents qui veulent que leurs enfants réussissent et obtiennent de bonnes notes cherchent également, par différents moyens, à influencer les enseignants afin qu'ils attribuent les notes souhaitées. Tous ces acteurs en cause dans l'évaluation exercent une régulation de contrôle sur le travail des enseignants, par des stratégies croisées. Pour contrecarrer cette régulation de contrôle qui n'est pas à leur avantage en raison des enjeux qui pèsent sur leur travail, les enseignants opteraient pour des stratégies de régulation autonome qui, dans certains cas, donneraient naissance à des stratégies de régulation conjointe.

Comme toutes les organisations sociales, l'organisation scolaire serait aussi façonnée par trois types de régulation sociale : régulation de contrôle, régulation autonome et régulation conjointe. Celles-ci trouvent leur ancrage dans des objets souvent opposés. Ainsi, dans les prochaines sous-sections, j'examine l'articulation de ces trois types de régulations du travail des enseignantes participantes selon leurs objets précis : les objectifs et les enjeux. Étant donné que l'idée de régulation se rattache à un processus d'interactions sociales entre des acteurs d'une même écologie, j'ai dû recourir à d'autres auteurs comme Becker (2010), Desgagné (2005), Goffman (1974) et Morrissette (2013) qui adoptent une vision interactionniste du monde social dans leurs travaux, c'est-à-dire en interprétant les rapports sociaux du point de vue des acteurs qui interagissent. Ce choix épistémologique me permet d'étayer plus en profondeur l'articulation des trois types régulation du travail des enseignantes participantes à travers une analyse des rapports symboliques de pouvoir qui se trament dans les interactions.



#### **4.2.1. Une régulation de contrôle du travail selon les objectifs**

Rappelons que selon Reynaud (1988), les acteurs externes ne peuvent pas exercer un droit de regard sur le travail des employés s'ils ne disposent pas d'un cadre réglementaire qui non seulement leur accorde une habilitation spéciale, mais aussi leur fournit un mécanisme adéquat pour le faire. Or, l'auteur précise que la régulation de contrôle n'est pas toujours exprimée de manière adéquate dans la réglementation officielle. Ainsi, elle peut avoir des sources et des moyens d'action divers. Elle se définit plus précisément par son orientation stratégique, c'est-à-dire influencer de l'extérieur la régulation d'un groupe social. On a aussi vu que le travail des enseignants au Québec est normé et contrôlé (cf. section 1.3.2.1 et section 1.3.2.2). Deux principaux acteurs externes, la direction et les parents, sont investis d'un certain pouvoir de contrôle direct sur le travail que les enseignants réalisent au quotidien. À ce titre, selon cet éclairage théorique, direction et parents tentent d'imposer leurs règles aux enseignants, agissant ainsi sur la régulation de leur travail. Dans cette perspective, la régulation de contrôle qui se met en place dans les écoles publiques au Québec au 2<sup>e</sup> cycle du primaire (6<sup>e</sup> année) en matière d'évaluation des apprentissages consiste notamment à contrôler les résultats des élèves. D'un côté, la direction d'établissements publics veut contrôler les résultats des élèves pour s'assurer qu'ils atteignent la cible du ministère, et de l'autre côté, les parents veulent contrôler les résultats pour s'assurer que leur·s enfant·s obtiennent les meilleures notes pouvant leur valoir une place dans un établissement d'enseignement secondaire privé sélectif. Cette régulation de contrôle exercée par ces acteurs externes se manifesterait par la responsabilisation et la confrontation des enseignantes vis-à-vis de leur travail.

*Une régulation de contrôle par la responsabilisation.* Dans cette section, j'analyse plus précisément la régulation de contrôle sous l'angle des directions d'école. Comme présenté à la section 4.2.1.2, les enseignant·e·s au Québec sont considéré·e·s comme des professionnel·le·s, et par conséquent, agissent en toute autonomie et sont responsables de leur travail. Par ce statut, les directions d'école exerceraient un contrôle moins intrusif sur le travail de l'enseignant·e et auraient plutôt tendance à leur donner davantage de responsabilité et de marge de manœuvre. Dans cette optique, le contrôle serait alors enchâssé dans un rapport de pouvoir quasi symétrique qui s'établit entre la direction et

l'enseignant·e. En effet, les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche n'ont fait état d'aucune forme de pression particulière qui aurait été exercée sur elles par leur direction. Au contraire, elles parlent en des termes élogieux d'une relation de confiance mutuelle qui régirait la plupart du temps leurs rapports. Dans cette perspective, certaines directions encouragent même les initiatives individuelles et collectives entreprises par des enseignants pour réguler leur travail. Rappelons par exemple les espaces de discussion (formels ou informels) organisés par des enseignant·e·s afin de favoriser une harmonisation de leur travail. Il y aurait donc un accord tacite entre la direction avec les enseignant·e·s autorisant à ces derniers le droit d'initiative.

Tout compte fait, la régulation de contrôle des directions apparaît dans la pratique relativement souple, contrairement à celle exercée par les parents sur les enseignants.

***Une régulation de contrôle par la confrontation.*** Ici, l'analyse de la régulation de contrôle est portée exclusivement sur les parents. Dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages, Morrissette (2013) a identifié des modes d'interaction qui se négocient entre l'enseignant et les élèves au cours des activités en classe qui en relèvent : l'ajustement, la confrontation, la tractation, la séduction et l'humour. Or, dans les rapports entre les enseignants et les parents, l'un de ces modes d'interaction semble particulièrement prégnant, soit la confrontation. Morrissette (2013) définit la confrontation comme un rituel pendant lequel des acteurs antagonistes mobilisent leurs positions respectives dans un mouvement d'opposition. Selon l'auteure, ce mouvement d'opposition résulte d'un conflit qui dépasse l'ajustement de sens. En vertu du pouvoir de contrôle dont bénéficient les parents, ils se donnent le droit de confronter et de remettre en question les décisions des enseignants au regard des apprentissages de leur·s enfant·s. Pour mieux comprendre leur pouvoir de contrôle, il faudrait remonter jusque vers les années de 2000, période pendant laquelle plusieurs acteurs clés du système éducatif québécois ont milité en faveur d'un pouvoir accru pour eux dans les établissements scolaires (Deniger et al., 2002). Aujourd'hui, leur pouvoir d'influence s'étend dans toutes les écoles. Visiblement, dans certains cas, parents et enseignant·e·s ne partagent pas les mêmes conceptions et préoccupations vis-à-vis de l'évaluation. La conception de l'évaluation de Tamise et Suzie

se confond avec la fonction d'aide à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles envisagent que l'évaluation s'inscrit dans un processus continu d'aide à l'apprentissage. Tandis que les parents qu'elles évoquent semblent s'attacher à une conception de l'évaluation-sanction. Étant donné que les parents ne participent pas dans la mise en œuvre de l'évaluation en classe, ils ne sont pas en mesure d'exercer un contrôle quasi permanent sur tout le processus. Le contrôle se fait *à posteriori*, suite à la remise des bulletins. Toutefois, pour obtenir des notes satisfaisantes pour leurs enfants, certains parents n'hésitent pas à exercer *à priori* leur pouvoir d'influence sur les enseignants. Les enseignantes ont relaté que plusieurs d'entre eux expriment clairement leurs attentes vis-à-vis de leur travail. Ainsi, au cas où ils ont le moindre doute sur la justesse de la note de leur·s enfant·s, ils vont interroger l'enseignant·e en cause. En ce sens, Tamise expliquait qu'un certain nombre d'enseignants redoutent les critiques et les demandes d'explication des parents lorsque l'attribution des notes ne correspond pas à leurs attentes. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'enseignante Suzie disait éprouver une pression venant de certains parents. Elle expliquait qu'elle sentait l'obligation de fournir un travail impeccable, exempt de tout reproche, d'être capable de justifier les moindres décisions qui résulteraient de son jugement appréciatif. La seule vraie préoccupation des parents, c'est la réussite de leur·s enfant·s, selon elle; cette préoccupation est singulière à chaque parent. En ce sens, certains parents cherchent à imposer leur vision des apprentissages de leurs enfants selon les buts, c'est-à-dire garantir l'accès à leurs enfants aux écoles secondaires privées sélectives. Alors que les enseignant·e·s de leur côté réclament l'expertise de leur territoire professionnel et leur autonomie vis-à-vis de leur travail.

En définitive, on peut supposer que la régulation de contrôle exercée par les parents est plus directe puisqu'elle se manifeste par la confrontation. Comme le fait valoir Morrissette (2013), la confrontation engendre des conflits.

#### **4.2.2. Une régulation autonome du travail selon les enjeux**

J'ai relaté plusieurs enjeux auxquels les enseignantes sont confrontées dans la mise en œuvre de l'évaluation (cf. chapitre 3). Ceux-ci alimentent chez elles des préoccupations à la fois individuelles et collectives en ce qui concerne la manière de conformer le processus

d'évaluation aux règles prescrites. Reynaud (2003) explique qu'un groupe de professionnels qui sont exposés aux mêmes conditions de travail, c'est-à-dire aux mêmes enjeux, a tendance à s'écarter des règles établies pour se donner de nouvelles règles. Ainsi, les règles prescrites sont transformées en des normes tacites de travail. Les nouvelles recrues seront alors socialisées à ces normes tacites de travail. Ce processus de transformation du cadre réglementaire peut être appréhendé dans la manière dont les participantes parlent de leur travail. C'est aussi un processus de régulation autonome de leur travail qu'effectuent les enseignantes lorsqu'elles s'adaptent aux enjeux soulevés par l'évaluation chiffrée. Cette régulation autonome s'opèrerait par la réflexivité de même que par des ajustements mutuels.

*Une régulation autonome par la réflexivité.* Étant des professionnels, les enseignant·e·s au Québec bénéficient d'une certaine autonomie dans l'exécution de leur travail, autonomie qui leur a été accordée grâce à leur formation initiale conçue à partir d'un référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001). La maîtrise de ces compétences les rend donc aptes à agir de manière efficace en situation. Comme le soutient Desgagné (2005), à travers sa réflexion sur la professionnalité des enseignant·e·s, l'enseignant·e professionnel·le ce n'est pas celui ou celle qui se contente du minimum de contrôle qu'il/elle arrive à exercer sur la situation après quelques années d'expérience. C'est plutôt celui ou celle qui est capable de s'ouvrir, malgré ses années d'expérience, aux situations qu'il/elle ne reconnaît ou ne contrôle pas, mais qui sont susceptibles d'élargir son champ d'intervention. En lien avec ces propos, les participantes ont relaté que les prescriptions officielles se révèlent parfois inadaptées à la complexité des situations auxquelles elles sont confrontées au quotidien. Par exemple, Katrine disait qu'elle éprouve constamment des difficultés à trouver dans les prescriptions officielles des procédures pertinentes capables de les aider à évaluer des travaux relativement problématiques. Dans ce cas, elle privilégie une démarche d'analyse réflexive de ces situations problématiques qui la conduit à se construire un répertoire de stratégies évaluatives exemplaires pouvant être remobilisées afin de résoudre d'autres situations similaires. Sans cette réflexivité, nécessaire à la définition de la situation, l'enseignante explique qu'elle aurait eu du mal à trouver des stratégies viables, c'est-à-dire adaptées à la complexité des difficultés rencontrées.

Somme toute, du point de vue des participantes, la réflexivité est omniprésente dans la régulation autonome de leur travail. Il faut reconnaître que la réflexivité est inhérente à la professionnalité de l'enseignant·e. Toutefois, elle demeure un processus analytique individuel de la situation. Cependant, celle-ci n'est pas incompatible à toute démarche collective de résolution de problèmes fondée sur la coopération.

***Une régulation autonome par la coopération.*** Comme beaucoup d'autres professionnels, les enseignants pratiquent un « métier relationnel » (Demailly, 1998) enchevêtré dans de multiples interactions sociales. Par exemple, dans la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages, plusieurs acteurs interagissent entre eux en négociant les objets qui s'y rattachent. Le jeu d'influence est alors manifeste. Cela suppose que l'évaluation des apprentissages constitue une « activité collective », au sens de Becker (2002), qui implique des relations de travail avec des pairs enseignants, des orthopédagogues, des éducateurs spécialisés, etc., mais aussi des relations avec des personnes extérieures à la profession, en particulier les parents d'élèves. Selon la vision de l'auteur, tous ces acteurs « coopèrent », non pas dans le sens moral du terme qui supposerait une sorte d'entente, mais dans le sens où ils s'ajustent les uns aux autres dans la perspective de la coordination de leurs activités communes. Étant donné que les enseignants ont des buts en commun et sont exposés aux mêmes enjeux, la coopération devient plus facile entre eux.

Dans le chapitre précédent, j'ai montré que face à des enjeux comme l'objectivité et celui de la note juste, les enseignantes participantes ont choisi de coopérer avec leurs collègues afin d'uniformiser leur jugement professionnel et de se donner une représentation partagée de la note juste. On pourrait parler dans ce cas d'un processus d'ajustement mutuellement, c'est-à-dire un processus consistant à trouver et à partager des stratégies d'adaptation collectives pour endiguer les tensions que génèrent ces enjeux. Le processus d'ajustement mutuel peut être vu comme une démarche de régulation autonome de leur travail basée sur la coopération. Cependant, malgré le caractère opératoire du travail coopératif des enseignantes, leur autonomie aurait tendance à s'éroder quand des acteurs comme des parents chercheraient à investir la juridiction de leur travail pour influencer leurs décisions. Selon les enseignantes participantes, il y aurait alors une tension omniprésente dans les

relations entre les enseignants et les parents, et celle-ci trouve sa source dans l'incompatibilité des buts et des enjeux en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves. Pour harmoniser leurs rapports, les protagonistes « s'arrangent » pour réguler de manière conjointe leur travail en croisant les buts et les enjeux qui les divisent.

#### **4.2.3. Une régulation conjointe du travail selon une logique de confrontation**

Le sociologue de l'éducation Perrenoud (1984) soutient que l'évaluation des apprentissages n'est jamais une simple mesure à l'aide d'un instrument parfait. Elle s'inscrit toujours dans un rapport social, une négociation plus ou moins tendue entre les différents acteurs concernés. De manière générale, on ne peut pas totalement contrôler les actions des acteurs en ce qui a trait à leur travail; ils trouveront toujours une façon de se dérober aux règles, pour se sentir libres d'agir malgré les contraintes qui peuvent peser fort sur ce qu'ils font au quotidien. C'est pour cela que la régulation de contrôle entre souvent en conflit avec la régulation autonome, puisque les objectifs poursuivis par les acteurs et les enjeux qui les tenaillent ne sont pas toujours partagés. Devant la divergence de qui s'installe autour des enjeux cruciaux présents dans l'organisation, les acteurs préfèrent parfois jouer la carte de la négociation afin de trouver un compromis.

En matière d'évaluation des apprentissages, la recherche d'un compromis à travers la négociation autour des objectifs et des enjeux non partagés semble donner lieu à une régulation conjointe du travail des enseignants.

*Une régulation conjointe par la négociation.* Dans une organisation sociale, les jeux de pouvoir sont perpétuels et négociés en continu au cœur de rituels d'interactions qui permettent de rétablir et de maintenir l'ordre organisationnel lorsqu'il est menacé, voire potentiellement sapés en raison des conflits générés par ces jeux. Goffman (1974) précise que le maintien de cet ordre est constamment négocié entre les acteurs concernés par la situation au sein des conflits, qu'ils soient latents ou ouverts. La stabilité des rapports dans une organisation est vulnérable. Il faut aussi souligner que les jeux de pouvoir et d'intérêts tracent des lignes de faille empêchant souvent les acteurs de se rencontrer. Cela sous-entend que les affrontements paraissent quelquefois inévitables. Ainsi, ces affrontements

n'offrent qu'une faible garantie à une quelconque collaboration. À cet effet, Dupuis (2007a) soutient que la négociation est viable lorsque les acteurs veulent bien collaborer. Ainsi, elle aboutit à un arrangement temporaire entre eux sur une question spécifique qui les engage conjointement. Dans ce contexte, Reynaud (1988) rappelle que le produit de cette négociation est donc une régulation conjointe.

Le chapitre précédent a mis en lumière que la négociation entre les enseignantes et les autres acteurs de l'évaluation, notamment les parents, n'est pas toujours facile; pour elles, négocier avec eux autour de leurs attentes est un défi de taille. Au lieu de recourir à des stratégies de négociation, certains parents préfèrent l'usage d'un autre mode de négociation, soit l'affrontement pour régler leurs différends ou forcer carrément les enseignantes à se plier à leurs exigences. Selon le point de vue des participantes, ce mode de négociation se révèle peu fécond, car la plupart du temps il est source de tensions. L'une des enseignantes, Suzie, avoue qu'elle a déjà refusé de négocier avec un parent qui lui a demandé explicitement de revoir la note de son enfant. Or, ce parent voulait que son enfant ait au moins 80 % comme note finale pour pouvoir l'inscrire à un établissement d'enseignement secondaire privé, alors qu'il n'avait obtenu que 77 %. Le refus catégorique de Suzie de céder à la demande de ce parent est motivé par sa conviction éthique, c'est-à-dire son et sa crainte d'être réprimandée par sa direction. Ce faisant, pour résister aux sollicitations de tous les autres parents, elle choisit de se référer aux prescriptions officielles, traçant en amont des balises pour éviter des dérives en matière d'évaluation des apprentissages. Cet épisode rappelle aussi celui narré par Katrine qui a vécu une situation similaire : elle a dû déclarer à un parent d'élève que l'évaluation est son territoire, pour lui signifier qu'elle est imperméable à toutes sollicitations qui ne cadrent pas avec sa vision de l'évaluation. Dans ce cas, il apparaît que la négociation entre les parents et les enseignants sont parfois problématiques, puisque chacun reste sur ses positions.

Cependant, avec les directions, la négociation semble se passer tout autrement, notamment parce qu'elles connaissent bien les enjeux auxquels sont confrontés les enseignants et parce qu'elles sont interpellées par des problèmes liés à leurs conditions de travail. En conséquence, elles seraient plus enclines à les comprendre. Cette compréhension de leur situation offre de bonnes conditions pour une collaboration harmonieuse entre ces deux

groupes d'acteurs. Ainsi, la régulation conjointe du travail devient plus facile à mettre en œuvre. Comme l'ont exprimé les enseignantes, les négociations avec leur direction concernent le plus souvent des enjeux liés au temps et à la charge de travail. Plus particulièrement, elles négocient des jours de correction supplémentaires pour alléger un peu la charge horaire de leur travail. Bref, elles trouvent une marge de manœuvre et même des bénéfices dans la négociation les impliquant à la direction.

Dans la section suivante, je nuance les propos tenus précédemment en expliquant que cette régulation conjointe du travail débouche, dans certains cas, sur des compromis de part et d'autre.

*Une régulation conjointe par le compromis.* Reynaud (1988) postule que les régulations « réelles » sont des compromis entre l'autonomie des praticiens et le contrôle des acteurs internes et externes. De ce point de vue, les compromis peuvent se dégager soit à partir d'un arrangement entre des acteurs internes, soit à partir d'un accord tacite entre des acteurs externes. Quand les compromis sont façonnés par les acteurs internes pour juguler les différends qui les opposent, Dupuis (2007a) considère qu'il s'agit d'une forme d'« arrangement institutionnel ». J'ai préféré la notion de compromis à celui d'arrangement par convenance épistémologique<sup>10</sup>. J'estime que la notion de compromis se rapproche davantage de l'idée de négociation omniprésente dans la perspective du travail d'enseignant·e·s. Au chapitre 3, les enseignantes ont parlé de négociation et de compromis autour des enjeux liés à leur travail, notamment celui du temps et de la charge de travail. On se souvient que Katrine disait qu'elle et sa direction négocient le nombre de jours imparti pour effectuer la correction des évaluations ministérielles par exemple. Selon ce qui est prescrit par le ministère, chaque enseignant a droit à une journée pour accomplir

---

<sup>10</sup> L'usage de l'expression « convenance épistémologique » se rapporte au choix de la perspective compréhensive que j'ai adoptée pour interpréter le matériau de recherche. Dans la perspective de Merle (1996), le terme « arrangement » désigne toute forme de négociation entre deux ou plusieurs personnes qui opèrent une transaction à l'amiable au profit des parties prenantes et au détriment des prescrits normatifs. Cette définition a une connotation un peu normative, au sens qu'elle invite à un jugement éthique de l'agir des acteurs. Une telle conception ne cadre pas avec l'approche compréhensive qui préside la démarche analytique de ce travail. Par conséquent, le terme « compromis » semble traduire de manière plus explicite les accords pragmatiques que concluent les acteurs pour composer avec certaines contraintes liées à leur travail, sans risque de compromettre l'ordre négocié.



toutes les tâches associées à la correction. Pour obtenir des journées supplémentaires dédiées entièrement à la correction, elle s'engage dans la négociation d'un compromis avec sa direction. En échange, l'enseignante souligne qu'elle accepte parfois de sacrifier quelques journées de congé maladie pour effectuer d'autres tâches pédagogiques qu'elle ne ferait pas en temps normal.

En dernière analyse, le travail réel qu'effectuent les enseignants en contexte d'évaluation des apprentissages semble être le résultat d'un croisement d'une régulation autonome et d'une régulation de contrôle autour d'un certain nombre d'enjeux.

## CONCLUSION

Cette recherche qualitative visait à comprendre les stratégies d'adaptation que les enseignant·e·s au Québec déploient pour s'ajuster aux prescriptions ministérielles et aux pressions sociales qui valorisent une évaluation chiffrée des compétences des élèves. Dans une démarche réflexive d'explicitation, les participantes à cette recherche ont fait émerger, de leur perspective, une compréhension éclairante de leur travail dans un contexte où l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée paraît grandissante.

Pour conclure ce mémoire, je retrace les étapes importantes qui ont jalonné tout le processus de son élaboration. Ainsi, je présente d'abord l'articulation du mémoire, ensuite ses contributions sur le plan théorique, sur le plan de la pratique enseignante et sur le plan politique. Pour terminer, je précise les difficultés rencontrées, les limites de cette recherche et les perspectives de recherche à explorer.

### **C1. Articulation générale du mémoire**

Au chapitre 1, j'ai exposé la problématique de recherche sous l'angle de sa double pertinence : pertinence sociale et pertinence scientifique. Pour assoir la pertinence sociale, j'ai précisé le contexte dans lequel s'ancre le travail des enseignant·e·s au Québec ; j'ai soulevé les défis de l'évaluation des compétences, mis en exergue la pression en faveur du gonflement artificiel des notes des apprentissages de même que les tensions politiques autour de la note chiffrée. En ce qui concerne la pertinence scientifique, la recension des écrits réalisée sur l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée a mis en relief deux tendances principales : la première concerne les écrits sur l'utilisation des évaluations externes (EE) à des fins politiques et la deuxième couvre les écrits portant sur la conformité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s au regard des prescriptions officielles. Au terme de la recension, j'ai remarqué que peu d'études compréhensives ont étudié la « non-conformité » des pratiques évaluatives des enseignant·e·s. En conséquence, j'ai libellé la question générale de recherche ainsi : *comment les enseignant·e·s au Québec font-ils/elles l'évaluation dans ce contexte de forte pression liée à la multiplication des évaluations chiffrées ?*

Pour éclairer cette question, j'ai convoqué la théorie sociologique de Philippe Perrenoud sur le « métier d'élève ». Ce prisme m'a permis, par une transposition théorique prudente, de considérer le travail des enseignant·e·s en relation avec l'évaluation des apprentissages comme un métier similaire au métier d'élève, c'est-à-dire normé, contrôlé et négocié. Ainsi, en mobilisant les concepts de « norme », de « contrôle » et de « négociation », j'ai proposé une grille d'analyse du travail d'enseignant·e·s ayant conduit aux questions spécifiques suivantes : *comment l'influence de la pression à la multiplication des évaluations chiffrées affecte-t-elle le métier d'enseignant au Québec en classe de 6<sup>e</sup> année du primaire ? Plus précisément, quelles sont les formes d'adaptation secondaire que les enseignant·e·s déploient pour négocier les contraintes institutionnelles et les conventions professionnelles qui concernent l'évaluation chiffrée des apprentissages ?*

Au Chapitre 2, j'ai présenté le scénario d'enquête qui a servi à l'investigation du terrain. Un dispositif méthodologique de recherche qualitative a permis de décrire et d'analyser l'objet de recherche abordé dans ce mémoire. Tenant compte du caractère délicat de l'objet de recherche, c'est-à-dire les stratégies d'adaptation secondaire (potentiellement inavouables publiquement) développées par les participantes pour composer avec les contraintes institutionnelles et les conventions professionnelles ayant rapport avec l'évaluation chiffrée des apprentissages, des entretiens individuels ont été privilégiés afin de susciter les données. Ainsi, j'ai mené quatre entretiens individuels auprès de quatre enseignantes participantes qui travaillent dans des établissements scolaires publics au niveau du 2<sup>e</sup> cycle (classe de 6<sup>e</sup> année) à Montréal et à Laval. Elles ont manifesté un intérêt certain pour cette recherche puisqu'elles étaient conviées à réfléchir sur une problématique qui les concerne et qui rejoint leurs préoccupations. Et dans un second temps, j'ai mobilisé les techniques d'explicitation proposées par Vermersch (2017) pour amener les participantes à rendre compte de ce qu'elles font au quotidien comme travail en matière d'évaluation des apprentissages, y compris les difficultés auxquelles elles sont confrontées.

Au Chapitre 3, j'ai procédé à une analyse restitutive du matériau composé de 4 transcriptions. Ce premier registre d'analyse propose un condensé de tout ce qui a été rapporté par les participantes concernant leurs manières d'évaluer leurs élèves en classe. Il a fait ressortir plusieurs enjeux et tensions avec lesquels les participantes composent en

lien avec l'évaluation chiffrée des apprentissages, notamment les enjeux du temps, de l'objectivité, de la note juste, de l'imputabilité et de la performance. En relation avec ces enjeux, ce chapitre a mis en évidence les stratégies d'adaptation secondaire individuelles et collectives qu'elles déploient comme : l'allègement des tâches d'évaluation, l'alignement des modalités d'évaluation et de notation et l'ajustement de l'évaluation selon une commande externe. Ainsi, l'analyse restitutive aurait donc permis de répondre aux questions spécifiques qui ont guidé les entretiens de recherche.

Au Chapitre 4, j'ai puisé à la sociologie des organisations un second éclairage, soit la théorie de la régulation sociale de Reynaud (1979) laquelle a permis de poser un regard transversal sur le chapitre précédent en mettant en relief les types de régulation qui participent à la fabrication de l'évaluation des apprentissages. Trois types de régulation ont ainsi été examinés : la régulation de contrôle, la régulation autonome et la régulation conjointe. Cette nouvelle analyse suggère que la rencontre entre la régulation de contrôle exercée principalement par les directions des établissements scolaires, les parents et la régulation autonome pratiquée exclusivement par les enseignantes comme membres d'un groupe professionnel aboutirait à une régulation conjointe de leur travail.

En définitive, il en ressort que le travail réel qu'effectuent les enseignantes participantes serait la résultante d'une régulation autonome entre des collègues-pairs et d'une régulation conjointe entre la direction de leur établissement scolaire.

## **C2. Principales contributions de la recherche**

Ce mémoire aura aussi permis de mettre en lumière des aspects importants du travail d'enseignant·e·s au Québec qui n'ont pas été éclairés par les études antérieures, par exemple la manière dont certain·e·s enseignant·e·s font leur métier dans ce contexte où la pression de l'influence à l'évaluation chiffrée gagne en proportion et la mise en relief d'une pléthore de stratégies d'adaptation secondaire élaborées par quatre enseignantes pour juguler les enjeux et les tensions générés par l'évaluation chiffrée. Par souci de clarification, je précise ici les principales contributions qu'apporte cette recherche sur le plan théorique, sur le plan de la pratique enseignante et sur le plan politique.

### ***Contributions sur le plan théorique***

Sur le plan théorique, ce mémoire propose deux prismes novateurs pour appréhender le travail d'enseignant·e·s dans leur quotidien, en matière d'évaluation chiffrée des apprentissages, qui sont la théorie du « métier d'élève » de Perrenoud et la théorie de la régulation sociale de Reynaud. Ces deux éclairages théoriques suggèrent que l'évaluation des apprentissages se fabrique au travers des interactions situées au sein de l'institution scolaire, avec un ensemble d'acteurs qui participent à sa régulation. Ces deux prismes complémentaires constituent un apport original, car ils permettent de dépasser la perspective individuelle du travail d'enseignant·e·s en matière d'évaluation, lequel est plutôt vu comme une « activité collective » au sens de Becker (2010). Ainsi, ce double éclairage aurait donc servi à un élargissement du champ théorique de l'évaluation en éducation, notamment d'une sociologie de l'évaluation scolaire telle qu'initiée dans le monde francophone par Perrenoud (1984) et Merle (1998) sur le plan théorique et alimentée par les travaux empiriques de Barrère (2010) et Morrissette (2009b) notamment.

### ***Contributions sur le plan de la pratique enseignante***

Sur le plan de la pratique enseignante, les résultats de cette recherche pourraient servir dans les domaines de la formation initiale et continue des enseignant·e·s selon une approche pédagogique fondée sur le développement de la capacité réflexive des praticien·ne·s, c'est-à-dire leur aptitude à réfléchir sur les divers enjeux relatés par les participantes en lien avec l'évaluation chiffrée. Dans la perspective de Desgagné (2005), les témoignages des enseignantes pourraient être remobilisés comme des récits exemplaires de pratique en vue de nourrir les réflexions des futur·e·s praticien·ne·s et même les plus expérimenté·e·s sur un certain nombre d'objets de préoccupation concernant la mise en œuvre de l'évaluation (chiffrée) des apprentissages et des compétences.

### ***Contributions sur le plan politique***

Sur le plan politique, ce mémoire a tout le potentiel d'éclairer les décideurs publics sur les impacts de l'influence de la pression à l'évaluation chiffrée élèves québécois sur le travail d'enseignant·e·s de la 6<sup>e</sup> année du primaire. Rappelons que dans le rapport sur l'état et les

besoins de l'éducation de 2016 à 2018, intitulé *Évaluer pour que ça compte vraiment*, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2018) avait présenté un portrait plutôt accablant sur l'utilisation de la note chiffrée dans le système éducatif québécois et dans la foulée avait recommandé au ministère de l'Éducation du Québec d'éliminer le bulletin chiffré actuel. Au regard de tout ce qui se précède, il convient de reconsidérer l'usage de l'évaluation chiffrée des apprentissages et surtout des compétences dans les écoles québécoises afin de contrer certaines dérives qu'elle est susceptible d'engendrer au plan éthique (Jeffrey, 2013), mais aussi sur le plan de la cohérence entre le Programme de formation et les pratiques d'évaluation (Morrissette et Legendre, 2014).

### **C3. Difficultés rencontrées et limites**

En ce qui concerne les difficultés rencontrées au cours de l'élaboration de ce mémoire, elles sont spécifiquement d'ordre méthodologique.

En raison de la pandémie qui a frappé le monde en général et en particulier le Québec, il m'a été particulièrement difficile de mettre en œuvre le dispositif méthodologique prévu initialement. J'envisageais une recherche collaborative avec quatre enseignant·e·s prévoyant un scénario d'enquête qui impliquerait la conduite de 12 entretiens individuels (3 par enseignant·e) et de 4 rencontres de validation (1 par enseignant·e). Les mesures sanitaires mises en place très tôt par le gouvernement vers la fin du mois de mars 2020 (confinement, distanciation physique, etc.) couplées à l'indisponibilité de la grande majorité des enseignant·e·s, selon le contexte actuel, ont rendu quasi impossible le processus de recrutement des participant·e·s. J'ai dû me résoudre à abandonner la recherche collaborative pour essayer de composer avec les aléas de la pandémie. Compte tenu de l'incertitude qui planait sur le déroulement de l'enquête, j'ai fait le choix pragmatique de conduire un entretien individuel par participante (4 au total). J'estime que deux entretiens individuels au moins par participante auraient apporté une plus grande densité au matériau et plus de richesse à l'analyse. Par exemple, certaines participantes ont évoqué que les dynamiques d'interactions avec certains parents sont différentes selon qu'ils soient issus de l'immigration récente ou non; les parents récemment arrivés au Québec ne feraient pas pression sur les enseignantes pour faire infléchir les notes attribuées à leurs

enfants. Un deuxième entretien aurait permis d'explorer des pistes comme celle-ci pour produire des résultats plus nuancés.

En outre, avec un entretien de groupe qui aurait réuni l'ensemble des participantes, j'aurais pu mieux faire ressortir l'aspect collectif de la fabrication de l'évaluation des apprentissages, en termes de conventions socioprofessionnelles, ce que Morrissette (2009b) a appelé la « zone partagée » en matière d'évaluation formative plus précisément.

En somme, les difficultés de recrutement et le peu de disponibilité des participantes ne m'ont pas permis d'explorer en profondeur l'objet d'étude ni d'épuiser les différentes dimensions qui le construisent.

#### **C4. Prospectives de recherche**

Eu égard aux limites relatées précédemment, ce mémoire pourrait être prolongé par d'autres investigations pour lesquelles je propose ici quelques pistes de recherche.

En effet, dans ce mémoire, je n'ai pas pu concrétiser une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) qui aurait servi autant la communauté de recherche que la communauté professionnelle. En ayant la possibilité de proposer à des enseignant·e·s des activités servant de levier à la réflexion sur leurs pratiques d'évaluation en lien avec les exigences des notes chiffrées, par exemple un protocole de rétroaction vidéo et/ou la réalisation d'une série d'entretiens de groupe, les résultats obtenus dans ce mémoire pourraient être approfondis et nuancés d'une part; la démarche, plus riche, pourrait aussi servir le développement professionnel des participant·e·s.

Il serait également intéressant de documenter de manière nuancée comment les dynamiques de régulation du travail des enseignant·e·s se déploient dans des contextes distincts, tel que le suggère l'évocation rapide de l'implication des parents immigrant·e·s (francophones, anglophones et allophones). Pensons aussi aux dynamiques en milieux favorisés par rapport aux milieux défavorisés.

En clair, ce mémoire n'a pas pu examiner la participation des élèves dans la régulation de contrôle du travail des enseignant·e·s en matière d'évaluation des apprentissages, alors

qu'ils sont identifiés comme des acteurs clés dans certaines études sur la (re)socialisation des enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger aux conventions opératoires dans l'école québécoise (Morrissette et al., 2019). De fait, par leurs réactions (validation, turbulence, réclamations, etc.), les élèves contribuent fortement à l'ajustement des pratiques enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger, et il semblerait pertinent, par extension, de penser qu'ils participent donc à la régulation générale de l'évaluation des apprentissages, dans le contexte où eux-mêmes sont probablement sous pression vis-à-vis des attentes de leurs parents en relation avec l'entrée au secondaire dans des établissements scolaires qui les sélectionnent au moyen des tests à l'entrée.

Enfin, il pourrait être intéressant de chercher à comprendre en quoi le nombre d'années d'expérience des enseignant·e·s joue dans leur manière de participer à la régulation de l'évaluation des apprentissages de leurs élèves, au côté des autres acteurs concernés. Par exemple, est-ce que les enseignant·e·s novices sont plus enclin·e·s à développer des stratégies d'adaptation secondaire, voire à céder à la pression reçue des parents par exemple ? Mobilisant une sociologie de la justification à la Boltanski (1990), comment des enseignant·e·s expérimenté·e·s répondent-ils/elles à la critique des notes attribuées ?

Je souhaite que ce mémoire puisse apporter une compréhension supplémentaire à l'influence du contexte actuel sur le travail des enseignant·e·s au Québec et puisse, par la même occasion, servir à une réflexion critique sociopolitique sur les enjeux de la pression à l'évaluation [chiffrée] des apprentissages.



## RÉFÉRENCES

- Agulhon, C. (2006). La mesure en éducation, un outil au service du politique. L'exemple de la production française. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 315-366. doi:<https://doi.org/10.4000/osp.818>
- Alarie, M.-H. (2018, 28 avril). Le moral chute chez les enseignants. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/525989/le-moral-chute-chez-les-enseignants>
- Allal, L. (2002). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Allal, L., et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. *Presses de l'Université du Québec*. doi:[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1122313959\\_jugement\\_intro.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1122313959_jugement_intro.pdf)
- Amrein-Beardsley, A., Berliner, D. C., et Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 14. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.v18n14.2010>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. doi:[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26%281%29/manadon\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf)
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37. doi:[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/anadon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf)
- Auger, R. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228. doi:<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. (Ph.D). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal, Québec. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8161/>
- Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires: Une année dans un collège d'« éducation prioritaire ». *Ethnologie française*, 40(1), 141-149. doi:<http://www.jstor.org/stable/40991298>

- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte & Syros.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art*. Paris: Flammarion.
- Bélaïr, L., et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. doi:<https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., et Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Métailié.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. [The Competency-Based Approach in Education: A Paradigm Amalgam]. *Connexions*, 81(1), 25-41. doi:<https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Bres, L. (2007). *L'organisation : un essai de définition* (Maîtrise). Université Laval, Québec. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19369>
- Cannell, J. J. (1989). *How Public Educators Cheat on Standardized Achievement Tests: The Lake Wobegon Report*. <https://eric.ed.gov/?id=ED314454>
- Cattonar, B., Dumay, X., et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et sociétés*, 32(2), 35-51. doi:<https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0089>
- Cissé, F. (2016). *Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du Ministère de l'éducation du Québec, une décennie après son implantation : analyse des pratiques d'évaluation formative d'enseignants montréalais du secondaire*. (Maîtrise). Université du Québec à Montréal (UQAM), Québec. <https://archipel.uqam.ca/11200/1/M14409.pdf>
- Cizek, G. J. (2001). More Unintended Consequences of High - Stakes Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(4), 19-27. doi:<https://eric.ed.gov/?id=ED536512>
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps*, 59(3), 23-42. doi:<https://www.cairn.info/revue-staps-2002-3-page-23.htm>

- Cogérino, G., et Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et «norme d'effort». *Revue française de pédagogie*(164), 111-122. doi:<https://doi.org/10.4000/rfp.2109>
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- CSE. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Québec: Gouvernement du Québec <https://www.cse.gouv.qc.ca/lp/rebe/evaluer-compte-vraiment/index.php>
- Debard, R., et Kubow, P. K. (2002). From Compliance to Commitment: The Need for Constituent Discourse in Implementing Testing Policy. *Educational Policy*, 16(3), 387-405. doi:<https://doi.org/10.1177/08904802016003002>
- Debrouwere, N., et Debrouwere, S. (2017). *Les arrangements évaluatifs : écarts entre prescriptions officielles et activités déclarées chez les enseignants d'éducation physique*. (Maîtrise). Université catholique de Louvain, Belgique. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:10761>
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et Politiques*(40), 17-24. doi:<https://doi.org/10.7202/005087ar>
- Demazière, D., et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V., et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (Dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (pp. 89-106). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Deniger, M.-A., Roy, G., Brouillette, V., et Berthelot, J. (2002). La nouvelle gouverne scolaire au Québec : acteurs et enjeux. *Lien social et Politiques*(48), 115-127. doi:<https://doi.org/10.7202/007896ar>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105. doi:<https://crires.ulaval.ca/en/work/2732>
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31. doi:10.7202/012754ar
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre

- recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.  
doi:<https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 290-308). Québec: Chenelière Éducation.
- Desrosières, A. (2008). *Gouverner par les nombres : argument statistique II*. Paris: Presses des Mines.
- Diedhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec*. (Ph.D). Université de Montréal, Québec.  
<http://hdl.handle.net/1866/21212>
- Dion-Viens, D. (2017, 27 avril). (Sondage) 47% des profs affirment que les notes de leurs élèves ont été modifiées sans leur accord. *Le Journal de Québec*.  
<https://www.journaldequebec.com/2017/04/27/la-manipulation-des-resultats-des-eleves-denoncee>
- Dupuis, J.-P. (2007a). L'entreprise : des acteurs, des stratégies, des enjeux, du pouvoir. Dans J.-P. Dupuis (Dir.), *Sociologie de l'entreprise* (2e éd., pp. 33-64). Québec: Gaëtan Morin.
- Dupuis, J.-P. (Dir.) (2007b). *Sociologie des entreprises* (2e éd.). Québec: Gaëtan Morin.
- 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. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill* 45(1), 129-150. doi:<https://doi.org/10.7202/1000034ar>
- Durand, M.-J., et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Marcel Didier.
- Dutercq, Y., et Maroy, C. (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Eisner, E. W., et Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum. Series on Contemporary Educational Issues*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Endrizzi, L., et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST de l'Institut national de recherche pédagogique*, 39.  
doi:[https://www.researchgate.net/publication/43178671\\_L'evaluation\\_au\\_coeur\\_des\\_apprentissages](https://www.researchgate.net/publication/43178671_L'evaluation_au_coeur_des_apprentissages)

- FAE. (2017). *Évaluation des apprentissages. Sondage Léger – FAE : faits saillants*. [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2017/05/fiche-technique\\_20170525\\_Sondage-Leger\\_3-profs-sur-4\\_veulent\\_commission-parlementaire.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2017/05/fiche-technique_20170525_Sondage-Leger_3-profs-sur-4_veulent_commission-parlementaire.pdf)
- Felouzis, G. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation* : Paris : Presses Universitaires de France.
- Forget, M.-H. (2021). Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (Dir.), *(Se) Former à et par du qualitatif* (pp. 85-117). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement* (2e éd.). Paris: Pearson Education France.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie* (1re éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Gélinas, C. (2008). Le nouveau bulletin chiffré. <https://blogue.educationquebec.com/le-nouveau-bulletin-chiffre/>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* Paris: Les Éditions de Minuit
- Gravel, A. (2017, 28 avril). Gonfler les résultats scolaires des élèves pour atteindre les cibles. *Radio-Canada Première*, p. 1. <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/gravel-le-matin/segments/entrevue/22058/modification-resultats-notes-eleves-ecoles-secondaire-education>
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 55-84). Québec, Canada: Morin Gaëtan.
- Hadji, C. (2012). Pour une évaluation sachant garder raison en s'inscrivant dans une démarche socialement et éthiquement légitime. Dans C. Hadji (Dir.), *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (pp. 205-282). Louvain-La-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jones, M. G., Jones, B. D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T., et Davis, M. (1999). The Impact of High-Stakes Testing on Teachers and Students in North Carolina. *The Phi Delta Kappan*, 81(3), 199-203. doi:<http://www.jstor.org/stable/20439620>
- Kamanzi, P. C., Lapointe, P., et Dembélé, M. (2019). The Implementation of Results-Based Management in Quebec: Between School Principals' Optimism and Teachers' Skepticism. 45(3), 427. doi:<https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0020>

- La Presse Canadienne. (2018, 6 juin). Des enseignants seraient toujours incités à gonfler les notes. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1105313/enseignants-incites-gonfler-notes-fae-bulletin-ecole?depuisRecherche=true>
- Lapointe, P., et Brassard, A. (2017). L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (Dir.), *Professionalisme enseignant et politique de responsabilisation* (pp. 55-71). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Larouche, C., et Savard, D. (2017). Les impacts de l'implémentation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants au Québec : les perceptions des directions des commissions scolaires. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (Dir.), *Professionalisme enseignant et politique de responsabilisation* (pp. 73-87). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.  
doi:<https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances. *Education permanente*, 135(2), 143-151.  
doi:[https://www.academia.edu/747449/Evaluer\\_les\\_comp%C3%A9tences\\_quels\\_jugements\\_quels\\_crit%C3%A8res\\_quelles\\_instances](https://www.academia.edu/747449/Evaluer_les_comp%C3%A9tences_quels_jugements_quels_crit%C3%A8res_quelles_instances)
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3e éd.). Paris: Éditions d'organisation.
- Leclerc, K. (2013). *Analyse comparative des politiques d'évaluation des apprentissages canadiennes francophones : Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec*. (Maîtrise). Université Laval, Québec.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24763>
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.  
doi:[http://aqefls.org/ressources/Article\\_Legendre.PDF](http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF)
- Legendre, M.-F. (2004a). *L'évaluation des compétences*. Cours PPA-6228 H-2004. Université de Montréal. Montréal.
- Legendre, M.-F. (2004b). *L'évaluation des compétences : le nœud de la réforme!* Communication présentée à la AQPF, Montréal.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en question* (pp. 27-50). Belgique : De Boeck Supérieur.

- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 91-116.  
doi:[https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2000\\_num\\_35\\_1\\_1672](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1672)
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (Dir.), *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (Dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 143-164). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Lessard, C., Kamanzi, P., et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.  
doi:<https://doi.org/10.7202/019474ar>
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Lingard, B., et Lewis, S. (2016). Globalization of the anglo-american approach to top-down, test based educational accountability. Dans G. T. L. Brown et L. R. Harris (Dir.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 369-386). New York and London: Routledge.
- Louis, R., Jutras, F., et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1494894>
- Maroy, C. (2014). L'évaluation externe et les indicateurs comme instruments d'action publique : fonctions instrumentales et symboliques. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (Dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 165-182). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017). La gestion axée sur les résultats au coeur de l'école Québécoise : l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (Dir.), *Professionnalisme enseignant et politique de responsabilisation* (pp. 35-53). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Viking.
- McMillan, J. H. (2005). *The Impact of High-Stakes Test Results on Teachers' Instructional and Classroom Assessment Practices*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490648.pdf>

- MELS. (2010). *Un nouveau bulletin dès l'an prochain*. Québec: Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/NouvOrienEval\\_DocInfoEnseignants.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/NouvOrienEval_DocInfoEnseignants.pdf)
- MELS. (2017). *Directive du ministre de l'Éducation, du loisir et du sport concernant l'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/nouvelles/Directive\\_evaluation-apprentissages.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/nouvelles/Directive_evaluation-apprentissages.pdf)
- MEQ. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- MEQ. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*. Québec: Gouvernement du Québec.  
[http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cadre\\_%C3%A9valuation\\_prim.pdf](http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cadre_%C3%A9valuation_prim.pdf)
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)
- Merle, P. (1996). Le jugement professoral au quotidien : l'arrangement évaluatif. Dans *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral* (pp. 74-144). Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2007). *Les notes : secrets de fabrication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Molénat, X. (2009). La construction sociale de la réalité. Dans *La sociologie : histoire, idées, courants* (pp. 96-102). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Monfette, O., et Grenier, J. (2015). Portrait des pratiques évaluatives déclarées par des enseignants d'éducation physique et à la santé au primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(2).  
 doi:<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1820>



- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. [Theoretical and Real Effects of Standardized Assessment Policies]. *Revue française de pédagogie*, 169(4), 99-140. doi:<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2009-4-page-99.htm>
- Mons, N., et Durpiez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. [Accountability Policies]. *Recherche et formation*, 65(3), 45-59. doi:<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-3-page-45.htm>
- Monseur, C., et Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace? Dans *Vers une école juste et efficace* (pp. 489-517). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Morrisette, J. (2009a). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 1-27. doi:<https://doi.org/10.7202/1024952ar>
- Morrisette, J. (2009b). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*. (Ph.D). Université Laval, Québec. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/20506>
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au coeur de la mise en oeuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111. doi:<https://doi.org/10.7202/1029143ar>
- Morrisette, J. (2019). *Liens entre enseignement, apprentissage et évaluation*. Notes de cours ETA 3550 - Évaluation des apprentissages. Université de Montréal. Montréal.
- Morrisette, J. (2021). S'appropriier le genre et développer son style d'écriture en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (Dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (pp. 119-149). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Morrisette, J., Demazière, D., Larose, M., Diédhiou, S., et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au coeur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100-128. doi:<https://doi.org/10.7202/1067535ar>
- Morrisette, J., et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. doi:<http://hdl.handle.net/1866/21528>
- Morrisette, J., et Legendre, M.-F. (2014). *Enseigner évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Morrisette, J., et Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748. doi:<https://doi.org/10.7202/018966ar>
- Mottier Lopez, L., et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. doi:<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Mottier Lopez, L., et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. doi:<https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Nichols, S. L., et Berliner, D. C. (2007). The Pressure to Cheat in a High-Stakes Testing Environment. Dans E. M. Anderman et T. B. Murdock (Dir.), *Psychology of Academic Cheating* (pp. 289-311). Burlington: Academic Press.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pasco, D., Kermarrec, G., et Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *Staps*, 81(3), 89-105. doi:<https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-89.htm>
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2004a). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11. doi:[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_01.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html)
- Perrenoud, P. (2004b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e éd.). Paris: ESF.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Reynaud, J.-D. (1979). Conflit et régulation sociale: esquisse d'une théorie de la régulation conjointe. *Revue française de sociologie*, 367-376. doi:<https://doi.org/10.2307/3321090>
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1988\\_num\\_29\\_1\\_2475](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475)

- Reynaud, J.-D. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. Dans *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 103-113). Paris: La Découverte.
- Roberge, J.-F. (2018) *Les changements à venir en éducation au Québec./Interviewer: P. Arcand*. Puisqu'il faut se lever, Radio 98.5, Montréal.
- Robitaille, A., et Cauchy, C. (2007, 01 juin). Le retour du bulletin chiffré, unique *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/145724/le-retour-du-bulletin-chiffre-unique#>
- Rozenwajn, E., et Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 105-138. doi:<https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Saint-Arnaud, P. (2019, 27 février). Le Conseil supérieur de l'Éducation propose d'abolir le bulletin chiffré. *Huffingtonpost Québec*. [https://quebec.huffingtonpost.ca/2019/02/27/conseil-superieur-education-abolition-bulletin-chiffre\\_a\\_23679423/](https://quebec.huffingtonpost.ca/2019/02/27/conseil-superieur-education-abolition-bulletin-chiffre_a_23679423/)
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (2e éd.). Québec: Presses Université Laval.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20. doi:[https://cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2004/Scallon\\_Gerard\\_201.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scallon_Gerard_201.pdf)
- Sharon, L. N., et Lois, R. H. (2016). Accountability Assessment's Effects on Teachers and Schools. Dans *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* : Routledge.
- Shepard, L. A. (2002). The hazards of high-stakes testing. *Issues in Science and Technology*, 19(2), 53-58. doi:<https://www.jstor.org/stable/43312300>
- Smith, N., L. (2009). Globalizing influences on the western evaluation imaginary. Dans K. Rayan, E et J. Cousins, Bradley (Dir.), *The Sage International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 19-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, F. W. (1919). *The principles of scientific management*. New York et Londres: Harper & Brothers Publishers.
- Teltemann, J., et Klieme, E. (2016). The impact of international testing projects on policy and practice. Dans T. L. B. Gavin et R. H. Lois (Dir.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 369-386). New York and London: Routledge.

- Therriault, G., Bader, B., et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. doi:<https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). Paris: ESF Éditeur.
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation. Dans G. Figari et M. Achouche (Dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- Watanabe, M. (2007). Displaced teacher and state priorities in a high-stakes accountability context. *Educational Policy*, 21(2), 311-368. doi:<https://doi.org/10.1177/0895904805284114>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment : designing assessments to inform and improve student performance* (1th éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants*. (Ph.D). Université de Fribourg, Suisse. <https://doc.rero.ch/record/256188/files/YerlyG.pdf>
- Yerly, G. (2017a). Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs. *Contextes et didactiques*(9), 60-71. doi:<https://doi.org/10.4000/ced.745>
- Yerly, G. (2017b). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Dutercq et C. Maroy (Dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 121-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*. New York: Farrar and Rinehart.

## **ANNEXES**

## **Annexe A. Texte de présentation du projet de recherche pour les participant·e·s**

### **Titre de la recherche**

L'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des élèves québécois : une analyse des stratégies d'adaptation d'enseignant·e·s de la 6<sup>e</sup> année.

### **Chercheur principal**

Walp Ferenzi Youyou, candidat à la maîtrise en mesure et évaluation en éducation, Département d'administration et de fondements en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### **L'objet de la recherche**

Cette recherche porte sur les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignant·e·s de 6<sup>e</sup> année au Québec. Elle vise à analyser les enjeux pédagogiques, politiques, et sociaux du travail d'enseignant·e·s au Québec dans ce contexte de forte pression liée à la multiplication de l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves à l'ordre d'enseignement primaire. Le but est de comprendre les stratégies que les enseignant·e·s déploient pour s'ajuster aux prescriptions ministérielles et aux pressions sociales qui valorisent une évaluation chiffrée des compétences des élèves.

### **Des entretiens individuels**

Cette recherche misera sur l'entretien individuel comme méthode pour susciter les données et privilégiera, au cœur des entretiens, une approche par cas, pour appréhender l'objet de préoccupation mutuelle. Ainsi, le scénario d'enquête impliquera la conduite de quatre entretiens individuels : un par enseignant·e.

### **Déroulement des entretiens individuels**

Vous êtes sollicité·e pour participer à ce projet, car vous êtes un·e enseignant·e formé·e au Québec et que vous a été témoin de la réforme curriculaire et de l'implantation de la nouvelle politique évaluative opérées dans le système éducatif québécois. En outre, comme vous travaillez depuis plus d'une dizaine d'années comme enseignant·e en classe de 6<sup>e</sup> année du primaire dans un établissement scolaire public situé à Montréal, par

conséquent vous subissez supposément les pressions liées à la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages au Québec.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, je souhaiterais m'entretenir avec vous pendant une heure (max), à un moment et dans un lieu qui vous conviendront.

### **Les objectifs de l'entretien :**

- Expliciter vos routines de travail.
- Décrire vos manières de faire l'évaluation des apprentissages en classe.
- Préciser le cadre prescriptif auquel vous vous référez pour mener vos activités d'évaluation.
- Clarifier comment vous mobilisez les prescriptions évaluatives en contexte pratique de travail.
- Narrer des épisodes de votre expérience en évaluation qui témoignent des difficultés, des erreurs, des faux pas, que vous avez dû surmonter.
- Verbaliser les stratégies que vous avez déployées pour vous ajuster ou contourner les prescriptions évaluatives.

*N.B.- Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio afin de faciliter, ultérieurement, une meilleure analyse des données, selon les besoins de cette recherche. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer.*

### **La sélection des participant·e·s**

- 1) Les participant·e·s doivent être des enseignant·e·s formé·e·s au Québec parce qu'ils/elles sont témoin des réformes curriculaires et de la nouvelle politique évaluative dans le système éducatif québécois.

- 2) Les participant·e·s doivent être des enseignant·e·s qui travaillent dans des établissements scolaires publics situés à Montréal. Le choix de Montréal comme terrain de recherche est significatif au plan sociologique, au sens que c'est l'endroit au Québec où la compétition par les notes est plus prononcée entre les établissements scolaires publics et privés. Le choix du secteur public s'explique par le fait que, dans l'école privée, la part de négociation du travail d'enseignant·e·s se réalise de manière différente, car il n'est pas soumis à des règles uniformes.
- 3) Les participant·e·s doivent être des enseignant·e·s de 6<sup>e</sup> année au primaire puisque ce niveau est concerné par les évaluations externes du Ministère et par les examens d'entrée dans les écoles privées qui se font en cours d'année.
- 4) Les participant·e·s doivent avoir au moins une dizaine d'années d'expérience dans le système, c'est-à-dire ils/elles doivent avoir connu les premiers moments de l'implantation de l'approche par compétences et de la gestion axée sur les résultats. Ils/elles auront ainsi eu l'expérience de l'augmentation de la reddition de comptes qui pèse sur le travail enseignant en termes de pression aux notes chiffrées.
- 5) Les participant·e·s doivent s'engager de façon volontaire à cette recherche, c'est-à-dire être disposé·e·s à parler de leurs manières d'évaluer leurs élèves dans le contexte de forte pression à l'évaluation chiffrée.

### **Calendrier des activités**

Les entretiens auront lieu entre le mois de mars et le mois d'avril 2020.



## Annexe B. Formulaire d'information et de consentement

### **Titre du projet : L'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des élèves québécois : une analyse des stratégies d'adaptation d'enseignant.e.s de la 6<sup>e</sup> année**

Chercheur étudiant:                      Youyou, Walph Ferentzi, étudiant à la maîtrise,  
Département d'administration et fondements de  
l'éducation, Université de Montréal,  
[walph.ferentzi.youyou@umontreal.ca](mailto:walph.ferentzi.youyou@umontreal.ca)

Directrice de recherche                      Morrissette, Joëlle, professeure agrégée,  
Département d'administration et fondements de  
l'éducation, Université de Montréal,  
[joelle.morrissette@umontreal.ca](mailto:joelle.morrissette@umontreal.ca)

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

## **A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT·E·S**

### **1. Objectifs du projet de recherche**

Ce projet vise à analyser les divers enjeux qui accompagnent le travail des enseignant·e·s au Québec dans un contexte de forte pression liée à la multiplication de l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves au niveau du primaire. Le but est de comprendre les stratégies mises en œuvre par ces enseignants pour s'ajuster aux injonctions ministérielles et aux pressions sociales qui valorisent une évaluation chiffrée des compétences des élèves. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise.

Nous souhaitons recruter quatre (4) enseignant·e·s qui interviendront à titre de collaborateurs.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal et la Faculté des sciences de l'éducation.

### **2. Participation à la recherche**

Vous êtes sollicité·e pour participer à ce projet, car vous êtes un·e enseignant·e formé·e au Québec et que vous a été témoin de la réforme curriculaire et de l'implantation de la nouvelle politique évaluative opérées dans le système éducatif québécois. En outre, comme vous travaillez depuis plus d'une dizaine d'années comme enseignant·e en classe de 6<sup>e</sup> année du primaire dans un établissement scolaire public situé à Montréal, par conséquent vous subissez supposément les pressions liées à la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages au Québec.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle (1h max) avec le chercheur, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront.

#### **Cette entrevue est de :**

- Inviter les enseignant·e·s à décrire leurs manières de faire l'évaluation des apprentissages en classe;
- Expliciter leurs routines évaluatives;
- Préciser le cadre prescriptif auquel elles se réfèrent pour mener leurs activités évaluatives;
- Clarifier comment elles mobilisent les prescriptions évaluatives en contexte pratique de travail;
- Narrer des épisodes de leur expérience en évaluation qui témoignent des difficultés, des erreurs, des faux pas qu'elles ont dû surmonter;
- Verbaliser les stratégies qu'elles ont déployées pour s'ajuster ou contourner les prescriptions évaluatives.

Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio afin de faciliter la transcription des données qui seront recueillies. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer.

Dans le cadre du projet, le chercheur étudiant recueillera et conservera dans un dossier de recherche les renseignements issus de l'enquête. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

### **3. Avantages et bénéfices**

Votre participation à cette recherche consiste à vous initier à une démarche de réflexion sur les pratiques évaluatives que vous privilégiez en classe afin de vous aider à prendre de la distance face au contexte actuel de pression à la production de résultats chiffrés. Cet exercice permettra également de faire émerger des « cas exemplaires et significatifs » de pratique évaluative qui pourront servir à la formation de futur·e·s enseignant·e·s.

### **4. Risques et inconvénients**

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

### **5. Confidentialité et anonymat**

Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité, l'identité de votre employeur ou votre statut ne seront dévoilés.

Le dossier de recherche comportera les supports sur lesquels les renseignements seront conservés : le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions. Ce dossier sera conservé dans un classeur fermé à clé et dans un local également fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé du chercheur principal.

### **Les données de recherche**

Seuls le chercheur étudiant et sa directrice de recherche connaîtront l'identité des participants. Chaque participant·e à la recherche se verra attribuer un code qui liera les formulaires d'information et de consentement et les données de recherche. Seuls le chercheur étudiant et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participant·e·s à leur nom ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.

### **Conservation du dossier de recherche**

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la

fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

### **La gestion de l'anonymat des participants par le chercheur**

Considérant le petit échantillon de personnes qui seront rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, le chercheur attribuera des noms fictifs aux participants et à leurs établissements scolaires. Quand les résultats seront publiés, des symboles seront utilisés pour identifier les acteurs tels que CH (pour chercheur) et E1... (pour enseignant·e 1).

### **6. Compensation**

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

### **7. Transmission des résultats aux participants**

Sitôt les trois séries d'entretien auront été complétées, j'organiserai une dernière rencontre de travail avec vous dans le but de soumettre à votre appréciation le récit de vos pratiques évaluatives que j'aurai reconstruites à partir des trois entretiens. L'idée est que vous puissiez valider, compléter ou corriger tout ce que vous estimez nécessaire en fonction de votre compréhension de ce qui est restitué.

### **8. Déclaration de liens d'intérêt**

Aucun lien d'intérêt n'est à signaler.

### **9. Droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Toutefois, si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur étudiant à l'adresse courriel indiqués ci-dessous.

[walph.ferentzi.youyou@umontreal.ca](mailto:walph.ferentzi.youyou@umontreal.ca)

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits.

Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

### **10. Utilisation des données de recherche**

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

## B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT·E

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

## C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

Oui  Non

Si oui, je souhaite être joint par le chercheur à l'adresse courriel suivante :

\_\_\_\_\_

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

Oui  Non

Signature du ou de la participant·e : \_\_\_\_\_ Date :

\_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom

: \_\_\_\_\_

#### D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au ou à la participant·e les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du ou de la participant·e.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au ou à la participant·e une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur  
étudiant: \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom :  
\_\_\_\_\_

#### E. PERSONNES-RESSOURCES

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Walph Ferentzi Youyou.**

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerrep@umontreal.ca](mailto:cerrep@umontreal.ca) ou consulter le siteWeb <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Remettre une copie signée au participant.**

## Annexe C. Canevas d'entretien individuel d'explicitation

### Mise en contexte

- Salutations
- Remerciements
- Présentations d'usage

(Nom, école d'appartenance, niveau d'enseignement, nombre d'années d'expérience)

### Questions

#### 1. L'enseignement

*Parlez-moi de votre travail en tant qu'enseignante de 6<sup>e</sup> année.*

- Décrivez-moi vos routines pour une journée de classe ordinaire.
- Quelles sont les différentes activités pédagogiques que vous réalisez ?
- Parmi ces différentes activités, laquelle privilégiez-vous ?
- Quelle place attribuez-vous à l'évaluation parmi les diverses activités pédagogiques que vous accomplissez au quotidien ?

#### 2. Les manières d'évaluer

*Parlez-moi de vos habitudes en matière d'évaluation des apprentissages.*

- Comment vous y prenez-vous pour planifier vos séquences d'évaluation ?
- Y a-t-il des documents de référence que vous consultez pour préparer vos évaluations ? Comment exploitez-vous ces documents ?
- Y a-t-il des activités évaluatives spécifiques que vous réalisez d'ordinaire ? En quoi consistent-elles ? Employez-vous des outils particuliers ?
- Au moment de préparer les bulletins, comment faites-vous pour attribuer les notes ?
- Pouvez-vous m'expliquer votre démarche de notation des travaux de vos élèves ?
- Comment arrivez-vous à évaluer vos élèves qui ont des difficultés

#### 3. Les acteurs

*Parlez-moi un peu de votre collaboration avec les autres acteurs de l'école en matière d'évaluation des apprentissages.*

- Comment impliquez-vous vos élèves dans vos pratiques évaluatives ?
- Comment vos élèves doivent-ils se conduire lors d'une séquence d'évaluation ? Ont-ils le droit d'interagir entre eux ? Comment faites-vous pour faciliter cette interaction ?
- Cela vous est déjà arrivé de discuter avec vos collègues sur des méthodes ou des stratégies d'évaluation, ou du moins d'organiser des rencontres de travail entre vous pour planifier vos séquences d'évaluation ? Comme se déroulent ces rencontres ?
- Partagez-vous les mêmes pratiques évaluatives ou sont-elles différentes d'un·e collègue à un·e autre ? En quoi vos pratiques sont-elles différentes de celles de vos collègues ?
- Comment la direction de l'école s'implique-t-elle dans vos pratiques évaluatives ?
- Vous donne-t-elle des directives particulières ? Si oui, que sont-elles ? Les mettez-vous en application ?
- Comment composez-vous avec ces directives ?
- Comment rendez-vous compte de votre évaluation à la direction ou à vos conseillers pédagogiques ?
- Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans le processus d'évaluation ? Comment cette implication se manifeste-t-elle ?

#### **4. Les difficultés particulières**

*Parlez-moi un peu de vos difficultés dans le contexte d'évaluation des apprentissages.*

- Voulez-vous me parler d'une situation avec laquelle vous n'êtes pas à l'aise au moment d'évaluer vos élèves ?
- Comment vous y prenez-vous ?
- Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter avant de terminer l'entretien ? Par exemple, une pratique, un questionnement, une réflexion que vous aimeriez rapporter.



## Annexe D. Le canevas investigatif consolidé et validé

- Au fil des années comment leur manière d'évaluer a-t-elle évolué ?
- S'il y'a lieu, qu'est-ce qui a provoqué ces changements dans leur manière d'évaluer ?
- Actuellement, comment font-elles leur évaluation ?
- À quel rythme ?
- Dans quelles conditions font-elles leur évaluation ?
- Comment planifient-elles leur évaluation ?
- Quel type de planification font-elles ?
- Quelles modalités d'évaluation appliquent-elles ?
- En quoi la planification de l'évaluation influence-t-elle la planification de leur enseignement ?
- Y a-t-il des acteurs externes impliqués dans la planification de l'évaluation ou dans tout le processus de l'évaluation ?
- Qui sont ces acteurs ?
- Comment sont-ils impliqués ?
- Quel est leur pouvoir d'influence ?
- Comment se manifeste leur pouvoir d'influence dans le processus d'évaluation ?
- Quelle est la marge de manœuvre des enseignantes participantes par rapport à la présence et l'implication des autres dans le processus d'évaluation ?
- Quelles sont les difficultés auxquelles font face les enseignantes lors de la mise en œuvre de l'évaluation ?
- En quoi l'évaluation chiffrée des compétences poserait-elle des difficultés aux enseignantes participantes ?
- Les enseignantes participantes sont-elles confrontées aux mêmes difficultés ?
- Comment font-elles pour contrer ces difficultés ?
- Y a-t-il des stratégies propres à chaque participante pour faire face à ces difficultés ?
- Comment ces difficultés influencent-elles leur travail au quotidien ?
- Y a-t-il des acteurs externes qui sont concernés par ces difficultés ?
- Quels sont ces acteurs ?
- Comment ces acteurs sont-ils impliqués dans la recherche de solution face à ces difficultés ?

**Annexe E. Tableau synthétique des réponses des participantes**

<b>Rubriques</b>	<b>Sous-rubriques</b>	<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	
<b>Les pratiques d'enseignement</b>	<i>Les activités pédagogiques de prédilection</i>	<i>La compréhension de textes</i>	Une aide à la compréhension des autres matières	
		<i>La lecture</i>		
		<i>Les mathématiques</i>	Beaucoup plus concret de faire des maths	
		<i>Les activités de maths autrement</i>		
		<i>L'univers social</i>		
		<i>Les projets en groupe</i>		
<b>Les pratiques d'évaluation</b>	<i>La place de l'évaluation dans les activités pédagogiques</i>	<i>Peu de place à l'évaluation en début de carrière</i>		
		<i>Une place importante à l'évaluation au fil des années</i>		
	<i>La planification de l'évaluation</i>	<i>Les activités ordinaires de mise œuvre de la planification de l'évaluation</i>		Travailler des exercices différents en groupe ou en individuel
				L'annonce de l'évaluation une semaine à l'avance
				Préparation du matériel pour l'évaluation
				Tri dans les anciennes évaluations
				Conception du test à partir des évaluations antérieures
				Intégration de nouveaux exercices
<i>Une planification hebdomadaire de l'évaluation</i>		Une évaluation de vérification de connaissances hebdomadaire		
<i>Une évaluation de mathématiques à chaque fin de thème</i>		Des situations de raisonnement mathématique Des situations de résolution de problèmes		

Rubriques	Sous-rubriques	Catégories	Sous-catégories
			Des exercices pratiques sur différents thèmes
		<i>Une évaluation d'histoire à chaque fin de thème</i>	
		<i>Une évaluation de lecture par mois</i>	L'évaluation de la lecture : une tâche importante
		<i>Une évaluation de lecture par étape</i>	
		<i>Une évaluation d'histoire à chaque fin de thème</i>	
	<b>Les rencontres de planification</b>	<i>Des rencontres entre collègues</i>	Rencontre de bilan chaque semaine
		Rappel des cours antérieurs	
	<b>Les outils de l'évaluation</b>	<i>Les grilles d'évaluation</i>	
		<i>Les grilles d'observation</i>	
		<i>La banque d'évaluations antérieures</i>	
	<b>Les cadres de référence en évaluation</b>	<i>Consultation des documents les plus pertinents</i>	La progression des apprentissages
<b>Les acteurs de l'évaluation</b>	<b>Les enseignantes</b>	<i>Les pratiques évaluatives des enseignantes</i>	Une évaluation de soutien à l'apprentissage
	<b>Les élèves</b>	<i>La place de l'élève dans l'évaluation</i>	Une place centrale
	<b>Les orthopédagogues</b>	<i>L'implication des orthopédagogues dans les pratiques évaluatives</i>	Pas trop claire
	<b>Les conseillers pédagogiques</b>	<i>Le rôle des conseillers dans les activités évaluatives</i>	Aucun rôle

<b>Rubriques</b>	<b>Sous-rubriques</b>	<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>
	<i>Les parents</i>	<i>L'implication des parents dans l'évaluation</i>	Communication régulière avec les parents
	<i>Les directions</i>	<i>Les directives des directions en matière d'évaluation</i>	Pas de directives claires
	<i>Le ministère</i>	<i>Les directives du ministère en matière d'évaluation</i>	Pas de directives directes
<b>Les difficultés en évaluation</b>	<i>La notation chiffrée</i>	<i>Le défi de chiffrer certaines matières</i>	L'évaluation de la communication orale
			L'évaluation de l'art plastique
			L'évaluation de l'éthique
			L'évaluation de l'écriture
		<i>Le manque de représentativité de la note</i>	Des notes distinctes selon l'évaluateur
			La quête d'une note représentative et équitable
	<i>Les évaluations ministérielles</i>	<i>Un cadre évaluatif rigide</i>	La variation de la représentativité de la note selon le contexte d'évaluation
			Une bête noire
			Un casse-tête
			Des évaluations complexes
Des évaluations inadaptées			
<i>Le jugement évaluatif</i>	<i>La peur de la subjectivité</i>	Des évaluations stressantes	
		La subjectivité est dangereuse	
<i>Le temps</i>	<i>Le souci de l'objectivité</i>	À la recherche de la note juste	
		Manque de temps pour l'évaluation	
<i>Les pressions externes</i>	<i>Le problème du temps</i>	Manque de temps pour l'enseignement	
		<i>La course à la performance</i>	L'obligation d'excellence des élèves

<b>Rubriques</b>	<b>Sous-rubriques</b>	<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>		
		<i>La pression des parents</i>	Justification des notes de leurs enfants Contestation de certaines notes de leurs enfants		
<b>Les stratégies d'adaptation</b>	<b><i>Les stratégies d'adaptation secondaire</i></b>	<i>Harmonisation des pratiques pédagogiques et évaluatives entre collègues</i>	Planification sur le long terme des situations d'apprentissage pour la note au bulletin		
			Choix de l'évaluation à mettre dans le bulletin en fonction de la situation des élèves		
			Des périodes de correction en commun comme moyen de soutien mutuel		
			Élaboration de tests simples et faciles à corriger		
				<i>La conception des évaluations</i>	Utilisation des mêmes grilles d'évaluation pour leur appropriation par les élèves
				<i>La correction des évaluations</i>	Recherche de compromis sur les modalités de correction avec la direction Utilisation des congés de maladie pour la correction
				<i>La notation des évaluations</i>	Bonification des notes après constat d'un nombre d'échecs Révision des notes après une première correction