

Université de Montréal

Analyse rétrospective du changement dans les pratiques évaluatives d'enseignants
de la 6^e année au primaire, à la suite de la mise en place de la Réforme et de ses
nouveaux outils d'évaluation

Par
Nathalie Beaulac

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

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor en mesure
et évaluation en éducation

Janvier 2022

© Nathalie Beaulac, 2022

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

Cette thèse intitulée
Analyse rétrospective du changement dans les pratiques évaluatives d'enseignants
de la 6^e année au primaire, à la suite de la mise en place de la Réforme et de ses
nouveaux outils d'évaluation

Présentée par
Nathalie Beaulac

A être évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Marc-André Deniger
Président-rapporteur

Micheline-Joanne Durand
Directrice de recherche

Sébastien Béland
Membre du jury

Marie-Hélène Hébert
Examinatrice externe

« Si les enfants trichent, c'est parce que le système scolaire met plus en valeur le fait de réussir que le fait d'apprendre des choses. » Neil Tyson

Résumé

Le passage d'un programme de formation par objectifs à une approche par compétences, au début des années 2000, au Québec, a généré son lot de changements dans les pratiques d'enseignement ainsi que dans les pratiques évaluatives des enseignants, lesquelles se devaient d'être au service de l'apprentissage (MÉQ, 2003).

Cette étude rétrospective vise à faire état des changements dans les pratiques évaluatives d'enseignants de 6^e année pouvant témoigner de l'appropriation de l'approche par compétences et des orientations relatives à l'évaluation préconisées. Plus précisément, la recherche tente de répondre à la question : « Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ? »

Notre recherche de type exploratoire et descriptive, réalisée à partir d'une méthodologie à la fois quantitative et qualitative, nous a permis de recueillir les données pour répondre à notre question de recherche, via un questionnaire en ligne auquel 57 enseignants ont répondu ainsi qu'une entrevue semi-dirigée à laquelle 16 d'entre eux ont participé. Il appert que les enseignants ont adapté à divers degrés leurs pratiques évaluatives à la suite de la réforme. Cela s'est traduit, chez une proportion importante d'enseignants, par la mise en place de pratiques qui, sans être entièrement exemplaires, sont enlignées sur les orientations visées par le PFÉQ et les fonctions de l'évaluation indiquées dans la PÉA, bien qu'un certain nombre d'entre eux maintenaient, près d'une décennie après la mise en place de la réforme au primaire, des pratiques plus traditionnelles ne témoignant pas d'une appropriation des nouvelles orientations relatives à l'évaluation des compétences.

Ces résultats permettent de faire le constat que l'appropriation d'un tel changement nécessite beaucoup de temps et qu'il faudrait probablement que les décideurs mettent en place des pratiques d'accompagnement à long terme pour assurer une appropriation optimale des changements souhaités.

Mots clés : pratiques évaluatives, appropriation du changement, épreuve obligatoire, épreuve externe, enseignement primaire.

Abstract

The transition from an objective-based education program to a competency-based program in the province of Quebec in the early 2000s led to changes in teaching practices as well as in teachers' evaluative practices, which had to become assessment for learning (MÉQ, 2003).

This retrospective study aims to report on changes in the evaluative practices of Grade 6 teachers that may reflect the appropriation of the competency-based approach and the recommended assessment orientations. Specifically, the research attempts to answer the question: "How did teachers adapt their evaluative practices as a result of the reform?"

Our exploratory and descriptive research, based on both quantitative and qualitative methodology, allowed us to collect data to answer our research question, via an online questionnaire to which 57 teachers responded as well as a semi-structured interview in which 16 of them participated. It appears that teachers have partially adapted their evaluative practices following the reform. This has resulted in the implementation of practices for a significant proportion of teachers that, while not entirely exemplary, are aligned with the orientations of the PFÉQ and the evaluation functions indicated in the *Politique d'évaluation des apprentissages* although a number of them maintained, almost a decade after the implementation of the reform at the primary level, more traditional practices that do not reflect an appropriation of the new orientations related to competency assessment.

These results make it possible to note that the appropriation of such a change requires a lot of time and that it would probably be necessary for decision-makers to put in place long-term support practices to ensure optimal appropriation of the desired changes.

Key words: evaluative practice, change appropriation, mandatory testing, external test, elementary or primary education.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Abstract	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
Abréviations	xi
Introduction	12
1. Problématique	14
1.1. La réforme du système éducatif québécois	15
1.1.1. Le changement de paradigme	20
1.1.2. Un nouveau programme de formation	22
1.1.2.1. La progression des apprentissages	25
1.1.3. Un nouveau cadre de référence en évaluation	26
1.1.4. Une nouvelle Politique d'évaluation des apprentissages	28
1.1.5. De nouveaux cadres d'évaluation des apprentissages	32
1.1.6. Le bulletin scolaire	35
1.1.6.1. Un bulletin descriptif	35
1.1.6.2. Un bulletin unique	36
1.2. Les épreuves obligatoires	38
1.2.1. La nature des épreuves	40
1.2.2. Les visées des épreuves obligatoires	40
1.2.3. La structure et le contenu des épreuves	41
1.2.4. L'administration des épreuves	43
1.2.5. La correction des épreuves	45
1.2.6. La tension entre les épreuves internes et les épreuves externes	47
1.3. L'appropriation des changements par les enseignants	48
1.4. But et pertinence de la recherche	51
1.4.1. La pertinence de la recherche	53
1.4.2. La question générale de recherche	55
2. Contexte théorique	56
2.1. Le changement dans les organisations	56
2.1.1. Définitions du concept de changement	56
2.1.1.1. Le changement organisationnel	57
2.1.1.2. Les réactions au changement organisationnel	59
2.1.1.2.1. La résistance au changement	60
2.1.1.2.2. Le soutien au changement	62
2.1.1.3. L'appropriation du changement	64
2.1.2. Recension des écrits concernant le changement	69

2.2 Les pratiques évaluatives	73
2.2.1. Définitions du concept de pratiques évaluatives	73
2.2.1.1. La démarche d'évaluation	75
2.2.1.2. Les fonctions de l'évaluation	82
2.2.1.3. La préparation aux épreuves	84
2.2.2. Recension des écrits concernant les pratiques évaluatives	86
2.3. Les épreuves externes	89
2.3.1. Définitions du concept d'épreuves externes	90
2.3.1.1. Les épreuves standardisées	90
2.3.1.2. Les impacts des évaluations à grande échelle	93
2.3.1.2.1. Les impacts positifs	93
2.3.1.2.2. Les effets négatifs	96
2.3.2. Recension des écrits quant aux épreuves externes ou standardisées	100
2.4. Le jugement professionnel	106
2.4.1. Définitions du jugement professionnel	106
2.4.1.1. Les biais de l'évaluateur	107
2.4.1.2. Les types d'évaluateurs	108
2.4.2. Recension des écrits sur le jugement professionnel	111
2.5. Synthèse du chapitre	113
2.6. Questions spécifiques	115
3. Méthodologie	116
3.1. Le type de recherche	117
3.2. Les participants	117
3.2.1. La population visée	118
3.2.2. La démarche d'échantillonnage	118
3.2.3. Les participants	120
3.2.4. Description des participants	120
3.3. La collecte de données	124
3.3.1. Le questionnaire en ligne	125
3.3.2. La collecte des résultats des élèves	128
3.3.3. L'entrevue	130
3.4. L'analyse des données	132
3.4.1. L'analyse des réponses au questionnaire en ligne	133
3.4.2. L'analyse des réponses aux entrevues	136
3.4.3. L'analyse des résultats à la fin de l'année	138
3.5. Les aspects éthiques	138
3.6. Synthèse du chapitre	139
Chapitre 4. Résultats	141
4.1. Les formations reçues en lien avec l'évaluation	141

4.2. Les documents de référence en évaluation	148
4.3. Les pratiques évaluatives préparatoires aux épreuves obligatoires	153
4.4. Les façons de porter un jugement cours et en fin de cycle	156
4.4.1. Les aspects pris en compte dans le jugement	167
4.4.2. L'utilisation des épreuves obligatoires dans le jugement final	179
4.4.3. Les outils d'évaluation pris en compte en fin d'année	180
4.5. Les résultats des élèves en fin de cycle	186
4.6. L'appropriation du changement au niveau des pratiques évaluatives	192
4.7. Synthèse du chapitre	195
5. Discussion des résultats	198
5.1 L'appropriation des nouveautés relatives à l'évaluation des apprentissages selon la formation et l'accompagnement reçus	198
5.2. Les pratiques relatives à l'évaluation mises en place par les enseignants pour préparer les élèves à l'épreuve obligatoire	204
5.3. Les tensions entre les pratiques évaluatives en cours et en fin de cycle	207
5.4. Les résultats des élèves aux épreuves obligatoires	217
5.5. L'appropriation du renouveau pédagogique à travers les pratiques évaluatives des enseignants	219
5.6. Synthèse du chapitre	222
6. Conclusion	223
6.1. Synthèse de l'étude	223
6.2. Résultats	224
6.3. Recommandations	226
6.4. Limites de la recherche	229
6.5. Pistes de recherche futures	231
7. Liste des références	233
Annexes	249
Annexe I : Liste des codes pour le codage des entretiens	250
Annexe II : Certificat d'éthique	253
Annexe III : Questionnaire en ligne	274

Annexe IV : Canevas des entrevues _____ 299

Annexe V. Tableau des résultats des élèves par enseignant _____ 302

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Exemple de la compétence disciplinaire lire des textes variés, (MÉQ, 2001a, p.75)	23
Figure 2. Exemple de savoirs essentiels en français (MÉQ, 2001a, p. 89)	24
Figure 3. Exemple de la progression des apprentissages en mathématique (MELS, 2009b)	25
Figure 4. La démarche d'évaluation des apprentissages	27
Figure 5. Les orientations de la politique d'évaluation des apprentissages (MÉQ, 2003)	29
Figure 6. Cadre d'évaluation des apprentissages, primaire : français – lecture (MELS, 2011d)	34
Figure 7. Les épreuves obligatoires à la fin de la 6 ^e année au Québec	43
Figure 8. Résumé des éléments de la problématique	52
Figure 9. Continuum des comportements de résistance-soutien au changement	63
Figure 10. Pratiques enseignantes et pratiques d'évaluation. Insp.Daudelin et al. (2007, p.30)	75
Figure 11. Concepts relatifs à l'évaluation	114
Figure 12. Les formations suivies en évaluation et les formateurs	142
Figure 13. Les formations suivies selon l'expérience des enseignants	143
Figure 14. Les formations suivies selon le genre des enseignants	145
Figure 15. Les formations suivies selon le niveau de scolarité des enseignants	147
Figure 16. Le niveau d'importance des documents de référence	148
Figure 17. L'importance des documents de référence selon l'expérience des enseignants	150
Figure 18. Le niveau d'importance des documents de référence selon le genre des enseignants	151
Figure 19. L'importance des documents de référence selon la scolarité des enseignants	152
Figure 20. Schématisation de la préparation aux épreuves	154
Figure 21. Les trois comportements au bilan selon l'importance de la PÉA	165
Figure 22. Fréquence des biais considérés en math. en cours et en fin de cycle	168
Figure 23. La prise en compte de l'effort selon le genre des enseignants	170
Figure 24. La prise en compte de l'effort selon l'expérience en enseignement	170
Figure 25. La prise en compte de l'effort selon la scolarité des enseignants	171
Figure 26. La prise en compte de l'assiduité selon le genre des enseignants	171
Figure 27. La prise en compte de l'assiduité selon l'expérience des enseignants	172
Figure 28. La prise en compte de l'assiduité selon la scolarité des enseignants	172
Figure 29. La prise en compte du comportement selon le niveau de scolarité	173
Figure 30. La prise en compte du comportement selon l'expérience des enseignants	173
Figure 31. La prise en compte du niveau d'autonomie selon le genre des enseignants	174
Figure 32. La prise en compte de l'autonomie selon la scolarité des enseignants	174
Figure 33. La prise en compte des antécédents scolaires selon le sexe des enseignants	175
Figure 34. La prise en compte de la participation selon le genre des enseignants	175
Figure 35. La prise en compte de la participation en fonction de la scolarité des enseignants	176
Figure 36. La prise en compte des habiletés et de la vitesse selon le genre des enseignants	176
Figure 37. La prise en compte de la demande d'aide selon le genre des enseignants	177
Figure 38. La prise en compte du potentiel de réussite selon le genre des enseignants (%)	177
Figure 39. La prise en compte du potentiel de réussite selon la scolarité des enseignants (%)	178
Figure 40. Utilisation de SE fournies par la cs selon le genre des enseignants	182
Figure 41. Utilisation des SE en lecture de la cs en fonction de l'expérience des enseignants	183
Figure 42. Utilisation de SE produites par d'autres selon l'expérience des enseignants	183
Figure 43. Utilisation de leurs outils d'évaluation en fonction de l'expérience des enseignants	184

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Liste des épreuves (obligatoires ou uniques) imposées par le MÉQ	38
Tableau 2. Grille d'évaluation – épreuve obligatoire d'écriture (MELS, 2012)	46
Tableau 3. Les 7 phases de préoccupation face au changement (Bareil, 2008)	60
Tableau 4. Les trois pôles d'appropriation de Theureau (2011)	65
Tableau 5. Pratiques de changement, selon Colletette (2008)	66
Tableau 6. Exemples de tricherie de la part des enseignants	105
Tableau 7. Les quatre postures de Jorro (2000)	109
Tableau 8. Les logiques du jugement selon Allal et Lafortune (2007)	110
Tableau 9. Provenance des participants	121
Tableau 10. La répartition des hommes et des femmes chez nos participants	122
Tableau 11. Âge des répondants au questionnaire en ligne	122
Tableau 12. Expérience en enseignement des participants	123
Tableau 13. Expérience en enseignement en 6 ^e année des participants	123
Tableau 14. Le niveau de formation des participants	124
Tableau 15. Outils de collecte pour répondre aux questions de recherche	125
Tableau 16. Sections du questionnaire <i>Évaluer, quel défi!</i>	127
Tableau 17. Exemples de questions des sections 1, 2, 6 et 7 du questionnaire en ligne	128
Tableau 18. Fichier de cueillette des résultats	129
Tableau 19. Barème de conversion des cotes en pourcentages. <i>Insp. MELS (2007b), p. 14.</i>	130
Tableau 20. Schéma d'entrevue	131
Tableau 21. Exemples de questions de l'entrevue	132
Tableau 22. Exemples de codes utilisés pour l'entrevue	137
Tableau 23. Analyse des données pour répondre aux questions de recherche	140
Tableau 24. Tests du khi-carré	144
Tableau 25. Mesures symétriques	145
Tableau 26. Tests du khi-carré #2	146
Tableau 27. Mesures symétriques #2	146
Tableau 28. Fréquence de codage concernant le jugement en fin de cycle	154
Tableau 29. Les comportements d'évaluation en cours de cycle	159
Tableau 30. Les comportements d'évaluation en fin de cycle	160
Tableau 31. Les trois comportements au bilan selon le genre des enseignants	162
Tableau 32. Les trois comportements au bilan selon l'expérience des enseignants	163
Tableau 33. Les trois comportements au bilan selon le niveau de scolarité des enseignants	164
Tableau 34. Fréquence de codage concernant le jugement en fin de cycle	166
Tableau 35. La considération des résultats antérieurs pour porter le jugement	168
Tableau 36. Fréquence du codage : importance des épreuves obligatoires au bulletin final	180
Tableau 37. Fréquence d'utilisation des outils pour le bilan	181
Tableau 38. Utilisation de ses propres outils d'évaluation selon la scolarité des enseignants	185
Tableau 39. Résultats aux épreuves obligatoires et en fin de cycle (extrait de l'annexe V).	187
Tableau 40. La moyenne des résultats et des statistiques	187
Tableau 41. La moyenne des résultats selon le genre des enseignants	188
Tableau 42. La moyenne des résultats selon la scolarité des enseignants	189
Tableau 43. La moyenne des résultats selon l'expérience des enseignants	190
Tableau 44. Résultats en lecture à la baisse	190
Tableau 45. Résultat en écriture à la hausse	190
Tableau 46. Résultat en lecture à la hausse	190
Tableau 47. Trois cas de statistiques inférieures à 60 %	191

Tableau 48. Les pratiques qui favorisent et qui nuisent à la réussite des élèves _____	193
Tableau 49. Les éléments les plus faciles et les plus difficiles à évaluer _____	194
Tableau 50. Synthèse des résultats _____	195
Tableau 51. Les quatre postures de Jorro (2000) VS les comportements des participants _____	206
Tableau 52. Les trois comportements les plus importants pour porter un jugement _____	213
Tableau 53. Les logiques du jugement (Allal et Lafortune, 2007) VS les comportements les plus importants _____	214

Abréviations

ACDI	Agence canadienne de développement international
APC	Approche par compétences
CÉ	Conseil d'établissement
CP	Conseiller pédagogique
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FMI	Fonds monétaire international
GAR	Gestion axée sur les résultats
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (depuis 2012)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005 à 2012)
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant 2005)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PÉA	Politique d'évaluation des apprentissages
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
QCM	Questionnaire à choix multiples
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SÉ	Situation d'évaluation

Introduction

Au Québec, l'arrivée du nouveau curriculum basé sur une approche par compétences, en 2001 (appelée Réforme à ce moment, puis nommée Renouveau pédagogique depuis 2005), a eu un impact important sur les acteurs du système éducatifs. En 2003, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003) a amené, à son tour, de nombreux changements dans la façon d'évaluer les élèves. Selon Scallon (2004), un de ces changements consiste en d'importantes modifications au regard des situations utilisées jusqu'alors pour l'évaluation. Les tests et examens soumis traditionnellement par le ministère de l'Éducation lors des épreuves obligatoires nationales ont été remplacés par des situations d'évaluation complexes, jusqu'au retour, en 2011, à des épreuves de compétences et de connaissances, en mathématiques.

Ainsi, pour être en mesure de faire vivre et d'administrer les nouvelles situations d'évaluation aux élèves, les enseignants ont dû s'ajuster et adapter leurs pratiques. Ces nouvelles orientations les ont obligés à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés (Deniger et Kamanzi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles (Simon et al. 2007). Évidemment, ce n'est pas parce qu'il y a des changements au niveau du curriculum, et par le fait même au niveau de l'évaluation, que les enseignants en viennent à changer leurs pratiques du jour au lendemain (Wilson et Berne, 1999, dans Daudelin et al., 2007). Les enseignants de la 6^e année du primaire se sont rapidement trouvés confrontés à des situations complexes d'évaluation, car des épreuves obligatoires en langues (français ou anglais, c'est selon le milieu d'enseignement) et en mathématique ont été mises en place pour l'ensemble des écoles du Québec dès 2004. Ayant eu peu de modèles d'implantation des nouvelles pratiques, les enseignants étaient peu préparés pour procéder à ces évaluations (Daudelin et al., 2007).

L'intérêt de cette recherche provient de notre questionnement en regard de l'appropriation des méthodes d'évaluation, qui étaient alors nouvelles, concordant avec le développement de l'approche par compétences et des orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. Afin de trouver des réponses à ce questionnement, nous avons travaillé avec une équipe de recherche à l'élaboration d'outils de collecte de données dans lesquels des questions ont été insérées

pour répondre expressément à notre sujet de recherche. Ainsi, des données d'un questionnaire et d'entrevues seront analysées afin de brosser un portrait des pratiques évaluatives d'enseignants de la 6^e année du primaire au Québec, permettant de vérifier le niveau d'appropriation des changements proposés. Nous pourrons ainsi répondre à notre question de recherche *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?* en vérifiant leur participation à des formations et leur connaissance des encadrements, en analysant la façon dont les enseignants portent leur jugement en fin de cycle en préparation des épreuves obligatoires et selon les fonctions de l'évaluation, puis en tentant de vérifier les impacts de ces pratiques sur les résultats des élèves.

Dans le premier chapitre nous aborderons tout d'abord la problématique de notre recherche. Nous y présenterons l'approche par compétences en abordant les changements, tant au niveau du paradigme sous-tendant cette nouvelle approche, qu'au niveau des encadrements régissant la profession enseignante dans ce contexte. Nous présenterons aussi en détails les épreuves obligatoires à la fin de la 6^e année du primaire, ainsi que l'appropriation du changement au niveau des pratiques évaluatives, ce qui nous amènera à énoncer notre question générale de recherche en faisant valoir sa pertinence scientifique et sociale. Ensuite, le deuxième chapitre portant sur contexte théorique exposera les concepts liés au changement dans les organisations, aux pratiques évaluatives, aux épreuves externes ainsi qu'au jugement professionnel. Pour clore ce chapitre, les sous-questions spécifiques à notre recherche, concernant l'appropriation des nouvelles orientations relatives à l'évaluation en regard de la formation et de l'information reçues, aux pratiques évaluatives en préparation aux épreuves obligatoires, à la façon de porter le jugement selon les fonctions de l'évaluation ainsi que les résultats des élèves par rapport à tout cela seront présentées. Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie que nous avons appliquée pour recruter les participants, lesquels ont tous été soumis à un questionnaire en ligne et certains à une entrevue, puis à la façon utilisée pour procéder à l'analyse des données recueillies. Nous y ferons également état des aspects éthiques inhérents à toute recherche scientifique. Le quatrième et le cinquième chapitre présenteront respectivement l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Ces résultats seront discutés à la lumière des écrits théoriques et empiriques du domaine. Puis nos conclusions et les limites de la recherche ainsi que ses retombées possibles seront présentées.

1. Problématique

Le nouveau millénaire a apporté son lot de changements dans le système scolaire québécois, en commençant par l'appropriation d'un nouveau curriculum par les enseignants, mais aussi l'intégration des élèves en difficultés dans les classes ordinaires, la fusion des commissions scolaires, l'arrivée du préscolaire à temps plein et l'implantation d'un nouveau cours en éthique et culture religieuse, entre autres choses.

Le nouveau programme d'enseignement est ainsi passé d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences s'inspirant des courants constructiviste et socioconstructiviste, et les façons de faire l'évaluation visent, dans une perspective nouvelle, des valeurs fondamentales et instrumentales. Tout ceci constituait un changement majeur dans la conceptualisation même des approches pédagogiques et des objets d'évaluation. Ces modifications de grande importance à l'intérieur d'un système éducatif risquaient de présenter des défis pour tous les acteurs du milieu scolaire, notamment les enseignants, lesquels devaient s'approprier non seulement un tout nouveau programme de formation mais aussi, une nouvelle politique de l'évaluation des apprentissages. Certaines études ont pu décrire et analyser comment et dans quelle mesure les enseignants se sont approprié, pour l'enseignement ou pour la pédagogie, les politiques adoptées lors du renouveau pédagogique de la première décennie du nouveau millénaire; celles portant plus précisément sur l'appropriation des politiques d'évaluation sont toutefois moins nombreuses. Une étude descriptive des pratiques évaluatives quelques années après l'adoption des politiques pourrait combler cette lacune. Le problème qui nous intéresse, donc, était d'examiner si les enseignants de la 6^e année au primaire avaient adapté leurs pratiques évaluatives conformément à ces nouvelles orientations.

Dans ce chapitre, nous décrirons, dans un premier temps, le contexte de changements multiples dans lequel s'inscrit notre problématique. Il sera, entre autres, question du changement important de paradigme qui s'est opéré pour mettre en place un nouveau programme d'enseignement, de l'avènement de l'approche par compétences, mais également de l'arrivée successive de différents documents d'encadrement ministériels ainsi que de la nouvelle mouture des épreuves obligatoires. Celles qui nous intéressent, dans le contexte de notre recherche, ce sont les épreuves obligatoires à

la fin du primaire, donc à la fin de la 6^e année scolaire. Ensuite, nous exposerons le problème, soit l'appropriation des changements préconisés en évaluation, dans une perspective de préparation des élèves aux épreuves obligatoires ministérielles. Pour le bénéfice du lecteur, nous croyons pertinent d'indiquer aussi les changements importants qui ont eu lieu à compter de juillet 2011, même si ces derniers vont au-delà de la période de collecte de données visées par notre recherche. Nous terminerons en définissant le but de notre recherche et sa question centrale.

1.1. La réforme du système éducatif québécois

Le système éducatif du Québec a apporté des changements majeurs à son programme, au tournant des années 2000. En effet, l'approche par compétences (APC) a été mise en place au XXI^e siècle alors que les capacités attendues des nouvelles générations devaient répondre aux besoins d'une société où l'utilisation des technologies est plus pointue, où l'usage des médias est omniprésent, où le renouvellement du savoir est excessivement rapide et où le savoir et les découvertes sont synonymes de puissance dans la nouvelle compétition internationale (MÉQ, 1997). Plusieurs pays industrialisés ont modifié leur système d'éducation face à ces nouvelles réalités. Pensons, entre autres, à la Belgique, à la France, à l'Angleterre, au Portugal, aux États-Unis, à la Suisse et aux Pays-Bas, qui ont mis en place des systèmes d'éducation basés sur les compétences (Inspection générale de l'éducation nationale (IGNE), 2007). Observons comment s'est déroulé cette réorientation majeure du système d'éducation québécois.

Depuis les années 2000, plusieurs changements ont été amorcés dans le milieu de l'éducation au Québec. Selon Scallon (2004), deux raisons principales justifiaient le besoin de changement en éducation au début du nouveau millénaire. Tout d'abord, il apparaissait essentiel, pour plusieurs experts, que le système éducatif permette dorénavant aux élèves de développer des savoirs complexes, tels l'analyse et la créativité par exemple, mais aussi leur autonomie et leur sens des responsabilités, car les jeunes devaient pouvoir s'adapter à un monde en constante évolution dans lequel ils auraient à utiliser les connaissances et habiletés développées à l'école, bref à transférer leurs apprentissages (Laurier et al., 2005; Scallon, 2004). Ensuite, le taux d'échecs et d'abandons scolaires était alarmant à la fin des années 1990; plusieurs élèves abandonnaient par manque d'intérêt ou de motivation à l'école (Knighton et al., 2010). Archambault (2005-2006) ajoute, parmi

d'autres raisons, que les enfants issus du programme par objectifs possèdent une foule de connaissances, mais ne savent pas les utiliser dans un contexte autre que la classe.

À la suite des États Généraux sur l'éducation - vaste consultation publique sur le sujet –tenus en 1995-1996, un groupe de travail sous la direction de Paul Inchauspé fut mandaté pour proposer des changements au curriculum du primaire et du secondaire. Dans son rapport *Réaffirmer l'école* (MÉQ, 1997), ce groupe a proposé des pistes d'action pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Ce dernier a consacré un chapitre de son rapport à l'évaluation des apprentissages, lequel suggère d'améliorer le système d'évaluation, sans toutefois changer totalement ce qui est en place. Les principaux éléments à améliorer étaient les instruments d'évaluation et le bulletin scolaire. Il proposait également qu'un bilan des apprentissages soit produit à la fin de chaque cycle de deux ans. En ce qui concerne les instruments d'évaluation, le groupe de travail recommandait d'abandonner les examens objectifs à choix de réponses et proposait plutôt d'utiliser des outils à questions ouvertes, car ils « correspondent davantage aux visées d'intégration des savoirs et de développement de l'esprit de synthèse que préconise la réforme que nous proposons. » (MÉQ, 1997, p.95). Pour ce qui est du bulletin, le rapport suggérait que les écoles puissent choisir le bulletin correspondant à leurs spécificités parmi trois modèles que le Ministère proposerait, lesquels seraient clairs et faciles à comprendre pour les parents.

Par la suite, paraît en 1998, l'Énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, qui établit, entre autres choses, que l'évaluation est l'une des principales composantes du curriculum. Puis, en 1999, la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* est publiée. Cette dernière postulait que le défi de l'évaluation était de se doter d'indicateurs pour vérifier si les modifications apportées donnaient les résultats escomptés.

Puis vint la réforme du curriculum d'études, appelée tout simplement « la réforme » par les gens du milieu, qui prenait appui sur trois approches pédagogiques : le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme. La première, le constructivisme, mis de l'avant par Piaget, stipule que les connaissances se développent par le traitement de nouvelles informations permettant d'ajouter de nouveaux éléments aux connaissances déjà acquises, donc de les complexifier. Les constructivistes considèrent qu'il peut y avoir apprentissage si l'élève est placé dans des situations

riches et stimulantes où il fait face à un conflit cognitif dans lequel il joue un rôle actif en sollicitant et modifiant ses connaissances antérieures afin de retrouver l'équilibre; ainsi donc, la connaissance ne lui est pas transmise, c'est lui-même qui la construit (Joannert et Masciotra, 2004; Laurier et al., 2005; Tardif, 2006). Une perspective sociale est venue se greffer à cette approche avec les travaux de Vygotsky, lequel a mis en évidence des limites du constructivisme au niveau des apprentissages scolaires et constaté que les variables sociales jouent un rôle essentiel dans le développement. Le socioconstructivisme stipule que l'élève construit ses connaissances en interaction avec les autres, car l'apprenant se questionne et organise ses connaissances en confrontant ses perceptions à celles des autres; il vit donc un conflit cognitif. La troisième approche, le cognitivisme, s'intéresse à l'organisation des connaissances, à la façon dont les élèves construisent leurs savoirs. À l'image des constructivistes, les cognitivistes avancent que les connaissances antérieures de l'apprenant sont importantes et que l'apprentissage est un processus actif (Joannert et Masciotra, 2004; Joannert, 2002; Lafortune et Daudelin, 2001; Le Boterf, 2001; Durand et Chouinard, 2012; Tardif, 1993).

C'est sur ces approches que reposait le nouveau curriculum qui mettait de l'avant une pédagogie entièrement basée sur les compétences. C'est d'ailleurs le type de pédagogie qui était en vogue, au même moment, dans plusieurs pays occidentaux, qui voulaient s'adapter aux exigences du XXI^e siècle en amenant les élèves à développer davantage de savoir-faire (Laurier et al., 2005). L'avantage de passer d'une pédagogie par objectifs (PPO) à une approche par compétences (APC) résidait dans le fait que cette dernière favorise les apprentissages dans leur globalité et évite de les décomposer en plusieurs objectifs précis n'ayant pas de lien entre eux. En effet, les objectifs généraux et spécifiques, intermédiaires et terminaux du programme d'études en vigueur depuis les années 1980 présentaient, selon Laurier et al., (2005) cette problématique due à leur caractère réductionniste :

[...] ce sont des milliers d'objectifs qu'on demandait d'atteindre sans s'intéresser systématiquement aux apprentissages qui amènent les élèves à intégrer ces objectifs ou à transférer certains apprentissages réalisés dans l'atteinte d'un objectif donné à d'autres objectifs. (Laurier et al., 2005, p.30)

Le nouveau curriculum mis en place était donc basé sur l'approche par compétences. La nature de ce concept étant polysémique, nous nous appuyons sur plusieurs auteurs pour préciser notre définition. De façon large, Le Boterf (1997) propose la définition d'une compétence comme étant la capacité à gérer une situation professionnelle complexe. Chez Perrenoud (1997B), la compétence est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation. De son côté, Rey (1996) a proposé une première définition de compétence, comme étant le fait de savoir accomplir une tâche. Or, quelques années plus tard, il a bonifié cette définition avec d'autres auteurs : « Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but. » (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2012, p.33). Plus précisément, dans le cadre scolaire, il s'agit de :

la capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites. Ce qui compte, ce n'est pas seulement la maîtrise des procédures, c'est aussi la capacité à les mobiliser pour faire face à un problème original. » (Rey et al., 2012, p.13).

Dans les référentiels qu'ils ont étudiés dans différents systèmes d'éducation basés sur les compétences, les auteurs ont fait l'observation qu'une compétence comporte une tension dans ses définitions, car c'est à la fois la volonté de préciser explicitement les procédures que les élèves doivent pouvoir exécuter, donc un processus standardisé et automatisé, mais également la volonté de conduire les élèves à être capables de répondre à des situations inédites, donc un savoir-faire complexe qui nécessite une initiative du sujet pour résoudre la situation. Pour Rey et al. (2012), une compétence conduit nécessairement à une action, elle est fonctionnelle et a un but.

Une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir, et non pas par les processus psychologiques ou physiologiques qui doivent être activés dans l'exercice de la compétence. (Rey et al., 2012, p.15).

Ces derniers distinguent trois degrés de compétence : le savoir-faire (dans le sens d'une procédure), la capacité de choisir parmi toutes les procédures laquelle est la plus appropriée pour une tâche, puis être en mesure de combiner, parmi les procédures connues, celles qui permettent de réaliser une situation nouvelle et complexe. Au Québec, une compétence est définie, dans le programme de formation (MÉQ, 2001A, p.4), comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et

l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, on y définit ainsi la compétence, au niveau pédagogique :

Capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures. (Legendre, 2005, p.250)

Laurier et al. (2005, p.10) proposent une définition similaire; selon eux, la compétence est « un savoir-faire qui mobilise un certain nombre de ressources pour faire face à un ensemble de situations. » Pour sa part, Scallon (2004, p.106) indique que la compétence est : « la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures. La mobilisation de ces ressources [savoirs, savoir-faire, savoir-être] se fait de manière intériorisée, c'est-à-dire assurée, sans tâtonnement, sans hésitation. » En ce qui concerne ses ressources, l'apprenant peut avoir recours à celles dont il dispose, mais également à celles qui l'entourent. De son côté, Tardif (2006, p.51) indique que la compétence est : « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »

Nous pouvons constater que peu importe l'auteur consulté, les définitions du concept de compétence comportent toujours une part d'action, d'agir. La plupart accolent à cela le concept de tâche, qui apparaît plus complexe qu'un simple exercice, en contexte scolaire. Le Boterf et Perrenoud mentionnent que la compétence est une capacité. Or, nous ne retiendrons pas ce type de définition, car nous faisons l'hypothèse que pratiquement tous les élèves possèdent les capacités, mais que pour démontrer une compétence, il faut plus qu'avoir la capacité de le faire : il faut le faire. Nous constatons aussi que les auteurs québécois (Legendre, Laurier, Scallon et Tardif) incluent la notion de mobilisation de ressources, afin de mettre en œuvre une compétence. Cela nous apparaît comme un aspect nouveau dans le programme de formation, puisque les élèves n'ont pas à seulement atteindre une liste d'objectifs plus ou moins connectés les uns des autres, mais ils doivent dorénavant être en mesure d'aller chercher les ressources, qu'elles soient internes ou

externes, pour accomplir une tâche complexe. Pour les besoins de notre recherche, nous retiendrons donc la définition inscrite à l'intérieur du programme de formation (MÉQ, 2001A, p.4) :

Compétence :
un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces
d'un ensemble de ressources.

Le concept de compétence étant nouveau, et donc plus idéologique que pratique, lors de la mise en place de la réforme au début des années 2000, et, pour cette raison, a rencontré des difficultés d'appropriation ou d'adhésion par les enseignants (FNEEQ, 2002, Boutin, 2006-2007). Aussi, bien que le Programme de formation de l'école québécoise soit basé sur une approche par compétences, une certaine confusion a régné pendant une dizaine d'années quant à la place des connaissances dans ce programme par compétences (FAÉ, 2007). En 2010, la ministre de l'éducation a clarifié la situation en accordant davantage de place aux connaissances dans le processus d'évaluation en remettant « les connaissances, avant les compétences, au cœur de l'évaluation des élèves du Québec » (Galipeau, 2010). C'est pourquoi, même si le programme de formation est basé sur une APC, les connaissances en sont partie prenante. Nous y reviendrons lorsque nous présenterons la Progression des apprentissages et les cadres d'évaluation, un peu plus loin. Observons d'abord comment s'est déroulée la mise en place du programme de formation par compétences.

1.1.1. Le changement de paradigme

La mise en place de la réforme s'est inscrite dans un changement de paradigme au niveau de la conception même de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Afin de palier à des problématiques relatives aux approches traditionnelles, telles que celles indiqués précédemment, et de mettre en place un programme d'éducation adapté aux réalités du 21^e siècle, il fut nécessaire d'amener les enseignants à partager une nouvelle vision de l'éducation. C'est donc dire que les acteurs du système d'éducation ont dû passer d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprentissage. Élaborons un peu sur ces deux paradigmes, afin de bien comprendre ce qui les distingue.

Le paradigme d'enseignement est relié à une perspective traditionnelle de l'école, souvent associée aux programmes encyclopédiques ou aux programmes par objectifs. Dans ce paradigme centré sur l'enseignement, l'enseignant (le maître) enseigne tandis que l'élève absorbe l'information transmise, de façon plutôt passive, alors qu'il ne fait que mémoriser et reproduire ce qu'il a appris. Ce qui prime est la quantité d'information transmise, laquelle est réinvestie majoritairement en contexte scolaire (Durand et Chouinard, 20012). L'instrumentation est limitée aux examens ou tests de connaissances, où les réponses sont courtes ou à choix multiples. Elle est formative au cours de l'étape ou du semestre, ce qui implique que les résultats obtenus ne sont pas compilés dans la note de l'élève, puis sommative à la fin de l'étape où le résultat est final. Dans le paradigme d'enseignement, l'évaluation est surtout normative, car les élèves sont comparés entre eux.

Dans le paradigme d'apprentissage, contrairement au paradigme d'enseignement, c'est l'élève qui est au centre de ses apprentissages (Archambault, 2005-2006). Il est actif dans l'élaboration de ses connaissances et le développement de ses compétences, tandis que l'enseignant en facilite le développement et leur transfert dans des contextes authentiques (Tardif, 1999). L'évaluation est continue tout au long de l'année (Tardif, 1998) et le jugement de l'enseignant est basé sur plusieurs traces, comme des productions diverses de l'élève, mais aussi les observations de l'enseignant. L'élève est amené à résoudre des problèmes, à résoudre des situations complexes multidisciplinaires à l'intérieur desquelles il met à profit plusieurs de ses compétences. Dans le paradigme d'apprentissage, l'évaluation est faite à partir des critères d'évaluation, qui sont les mêmes pour tous et devraient être connus des élèves (Durand et Chouinard, 2012). On y évalue la progression de l'élève par rapport à lui-même, dans une perspective d'amélioration de ses propres apprentissages, par rapport aux attentes du programme et l'évaluation, plutôt qu'une sanction, est un outil d'aide à l'apprentissage (Legendre, 2001).

Ainsi, les pratiques pédagogiques des enseignants de façon générale, et plus particulièrement celles concernant l'évaluation des apprentissages, devraient avoir été modifiées ou du moins adaptées, à la suite de la réforme. Même si des différences importantes caractérisent ces deux paradigmes, nous pensons qu'un des problèmes dans l'appropriation des pratiques évaluatives des enseignants réside dans le fait que ces derniers, mais plus globalement le système éducatif en entier, oscille entre ces

deux paradigmes, alternant entre celui de l'enseignement à celui de l'apprentissage selon la perspective adoptée.

Maintenant que nous avons défini les changements dans les conceptions relatives aux modèles éducatifs en place au Québec, avant puis pendant la réforme, observons comment ces idéologies ont été transposés dans les encadrements ministériels sur lesquels les enseignants devaient s'appuyer pour évaluer les apprentissages dans ce nouveau contexte.

Afin de soutenir l'approche par compétences dans la réforme du système scolaire au Québec, de nouveaux documents relatifs aux programmes, à l'encadrement et à l'évaluation ont été produits par le ministère de l'Éducation. Pensons entre autres au Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) en 2001, au *Cadre de référence en évaluation* à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en 2002, ainsi qu'à la *Politique d'évaluation des apprentissages* en 2003. Face à l'ampleur de la réforme amorcée, nous pouvons nous questionner sur la façon dont les enseignants se sont approprié ces documents et ce qui a été mis en place pour accompagner ce changement dans les écoles et les commissions scolaires. Ces documents seront décrits, par ordre chronologique d'implantation, dans les prochaines sections.

1.1.2. Un nouveau programme de formation

Après avoir connu le Programmes d'études établit depuis 1980 basé sur la pédagogie par objectifs dans un paradigme centré sur l'enseignement, le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), produit en 2001, introduit trois nouvelles missions de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier, à l'intérieur d'un nouveau cursus basé sur l'approche par compétences (APC). Ces compétences sont de deux ordres : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. En français langue d'enseignement, par exemple, on retrouve quatre compétences liées à la discipline, soit : lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. Chaque discipline comprenant en général trois ou quatre compétences, un enseignant du primaire doit donc faire développer, et éventuellement évaluer, environ une vingtaine de nouvelles compétences disciplinaires. En plus de cela, il y a également

neuf compétences transversales qui se déploient à travers et même au-delà des diverses disciplines, et constituent des compétences nécessaires à la préparation des jeunes pour un avenir plus complexe et en constante évolution (MÉQ, 2001A). Ces compétences comportent, par exemples, l'exercice du jugement critique, l'acquisition de méthodes de travail efficaces ou encore le développement de la collaboration, visant ainsi à ce que l'élève développe des compétences qui lui seront utiles dans sa vie, à l'extérieur des murs de l'école. Ainsi, la mise en place du nouveau programme de formation oblige les enseignants à s'appropriier non seulement de nouveaux contenus de formation, mais les amène également à intégrer une toute nouvelle conception de l'apprentissage. Il s'agit d'un défi majeur qui peut poser problème chez certains enseignants, pour qui un changement majeur de paradigme leur demanderait de laisser de côté ce qu'ils ont toujours fait afin de mettre en place dans leur classe de nouvelles façons de faire.

De plus, le PFÉQ vise la mise en place de l'interdisciplinarité ainsi qu'une approche pédocentrique. Les élèves poursuivent leurs apprentissages sur un cycle de deux ans pour chacune des compétences, et des attentes de fin de cycle sont prescrites à la fin de chaque cycle de deux ans. La figure 1 qui suit montre comment sont présentées les composantes d'une compétence, ses critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle, dans le PFÉQ.

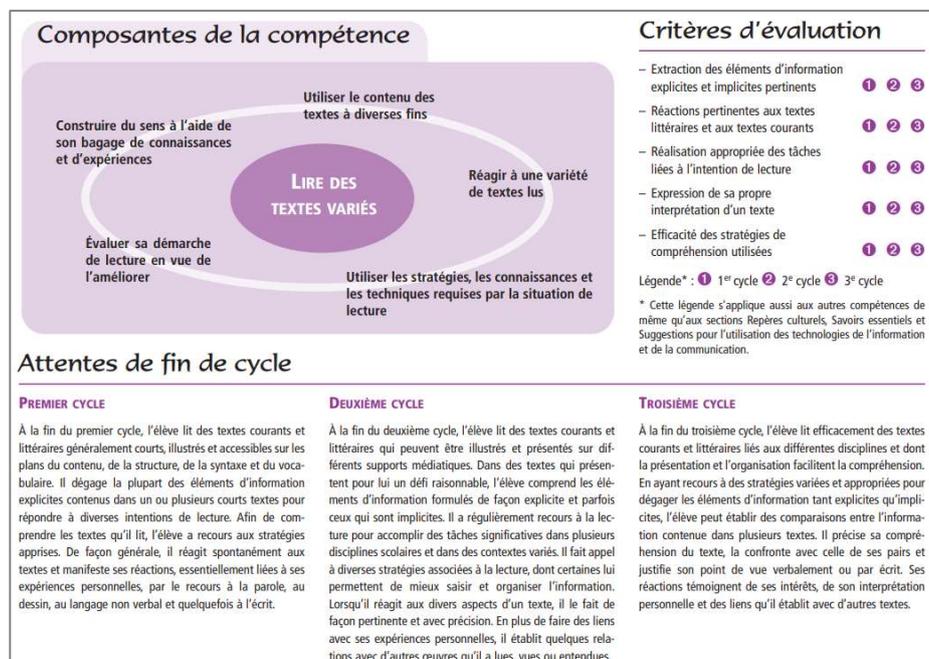


Figure 1. Exemple de la compétence disciplinaire lire des textes variés, (MÉQ, 2001a, p.75)

Le PFÉQ, dans sa version de 2001, proposait une liste de savoirs essentiels à développer à chacun des cycles. Ces savoirs sont en fait l'ensemble des ressources que l'élève devrait mobiliser pour développer sa compétence. Il s'agissait de connaissances, d'habiletés et parfois d'attitudes regroupées par concepts intégrateurs sur un cycle de deux ans. Cette façon de structurer les notions laissait une certaine liberté aux enseignants, ce qui pouvait occasionner des chevauchements dans les savoirs enseignés à chacune des années du cycle s'il n'y avait pas de concertation préalable avec les enseignants de l'équipe-cycle lors de la planification. La figure 2 suivante présente une page tirée du PFÉQ énonçant des savoirs essentiels (connaissances) en français, langue d'enseignement. On y constate que les points mauves avec les nombres 1, 2 ou 3, représentent le ou les cycles auxquels la connaissance doit être travaillée.

CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE (SUITE)		CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE	
Prise en compte des éléments de la situation de communication		Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase	
- Intention	1 2 3	- Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal)	2 3
- Destinataire	2 3	- Groupe complément de phrase	3
- Contexte	1 2 3	Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases	
- Registre de langue :		- Types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif	2 3
- Distinction des registres familier et standard	1 2 3	- Formes positive et négative	2 3
- Formes du registre standard, d'usage courant, reconnues comme correctes et valorisées socialement (ex.: prononciation, finales de mots, formes verbales, vocabulaire, formulation)	1 2 3	Recours à la ponctuation	
Prise en compte d'éléments de cohérence		- Point	1 2 3
- Idées rattachées au sujet	1 2 3	- Point d'interrogation, point d'exclamation	2 3
- Pertinence et suffisance des idées	2 3	- Virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots)	2 3
- Regroupement par paragraphes	2 3	Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques	
- Déroulement logique et chronologique	2 3	- Sujet	2 3
- Emploi des principaux temps verbaux (passé/présent/futur)	2 3	- Groupe du verbe	2 3
- Principaux connecteurs ou marqueurs de relation :		- Attribut	3
- Séquence (ex. : d'abord, ensuite, enfin, après, finalement, premièrement)	1 2 3	- Complément de verbe (direct et indirect)	3
- Cause-effet (ex. : parce que, puisque)	2 3	- Complément de phrase	3
- Comparaison (ex. : comme, au lieu de)	3	Accords dans la phrase	
- Coordination (ex. : et, ou)	2 3	- Sujet/verbe (accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom)	2 3
- Reprise de l'information en utilisant des termes substitués :		- Marques de la conjugaison des verbes inclus dans les mots fréquents aux modes et temps utilisés à l'écrit :	
- Pronoms	1 2 3	- Indicatif présent, passé composé, futur simple, imparfait, conditionnel présent; subjonctif présent	
- Synonymes	2 3	- Finales -s ou -x des verbes accordés avec TU	2 3
- Groupes de mots	3	- Finales -ons des verbes accordés avec NOUS	2 3
		- Finales -ez des verbes accordés avec VOUS	2 3

Figure 2. Exemple de savoirs essentiels en français (MÉQ, 2001a, p. 89)

Afin de contrer les difficultés de partage des savoirs dans les années du cycle, des changements ont été apportés par le Ministère en 2009, via l'introduction d'une progression des apprentissages.

Nous exposerons maintenant en quoi constitue ce partage des apprentissages qui est prescrit pour tous.

1.1.2.1. La progression des apprentissages

Par la suite, le document portant sur *La progression des apprentissages* (MELS, 2009A) est venu, huit ans après l'implantation du PFEQ, préciser chacune des connaissances et habiletés à acquérir pour chaque année scolaire de l'enseignement primaire, et ce, dans toutes les matières. Ce document visait à soutenir et à guider la planification de l'enseignement des différents savoirs essentiels pour chaque cycle et déterminer les acquis maîtrisés à la fin de chaque année scolaire. La figure 3 suivante illustre un exemple de la progression des apprentissages.

	Primaire					
	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. ⓘ						
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. ⓘ						
■ L'élève réutilise cette connaissance. ⓘ						
A. Espace						
1. Se repérer et repérer des objets dans l'espace (relations spatiales)	→	★				
2. Effectuer des activités de repérage dans un plan	→	→	→	★		
3. Effectuer des activités de repérage sur un axe (selon les types de nombres à l'étude)	→	★	→	★	→	★
4. Repérer des points dans le plan cartésien						
a. dans le 1 ^{er} quadrant	→	→	→	★		
b. dans les 4 quadrants					→	★
Vocabulaire Système de repérage, plan, plan cartésien, couple	→	→	→	★		
Symboles Écriture d'un couple (a, b)	→	→	→	→	→	★

Figure 3. Exemple de la progression des apprentissages en mathématique (MELS, 2009b)

La progression des apprentissages détermine les notions à enseigner et à faire apprendre à chaque année pour chaque cycle. Ce document devait faciliter la tâche de planification et de répartition des contenus des enseignants étant donné son caractère précis, puisque les savoirs, que l'on appellerait dorénavant connaissances, devaient être enseignés au cours de l'année du cycle, ceux préalablement maîtrisés et ceux enseignés l'année suivante. Cette structure additionnelle dans la progression des apprentissages évite ainsi les confusions, les lacunes et les redondances dans le

cheminement de l'élève, en plus d'y apporter plus de cohérence. Les icônes de flèche et d'étoile, précisent aux enseignants le moment où doit être évaluée chacune des notions. Dans le cadre de notre recherche, nous nous questionnons sur la façon de planifier les apprentissages et l'utilisation de *La progression des apprentissages* car cette façon de faire impacte sur les pratiques des enseignants.

1.1.3. Un nouveau cadre de référence en évaluation

Le Cadre de référence *L'évaluation des apprentissages pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire* a été mis en place en 2002 afin d'accompagner les enseignants et des directions d'école relativement à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, conformément au PFÉQ. La visée de ce document était de soutenir les enseignants dans l'intégration des nouvelles pratiques évaluatives inhérentes à la réforme, puisqu'avec l'arrivée de l'approche par compétences, de nouvelles manières de faire l'évaluation étaient préconisées. Ce document présentait présente une démarche d'évaluation propre à l'APC ainsi que les fonctions de l'évaluation dans un contexte d'évaluation authentique (MÉQ, 2002), soit l'aide à l'apprentissage (*assessment for learning*) ainsi que la reconnaissance des compétences (*assessment of learning*). On y définissait à nouveau ce qu'est une compétence, mais surtout, on présentait comment l'évaluer. On y traitait aussi des pratiques d'évaluation, soit des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), des conditions de réalisation de l'évaluation, des critères d'évaluation, ainsi que des outils d'évaluation. Ce cadre a fourni aux enseignants et aux conseillers pédagogiques une interprétation commune de ce que la démarche d'évaluation devait être dans un contexte de développement des compétences. L'appropriation d'une démarche d'évaluation dans une APC représentait donc un défi non négligeable relatif aux pratiques évaluatives.

On retrouve aussi, dans le cadre de référence, les étapes de la démarche d'évaluation, dans une perspective de développement des compétences. De façon pragmatique, Laurier et al. (2005), affirment que peu importe l'approche pédagogique en vigueur, la démarche évaluative est la même :

Évaluer l'apprentissage consistera toujours à porter un jugement de valeur – personnel et subjectif – sur cet apprentissage, en fonction d'un certain nombre de données recueillies en observant ou en mesurant la performance. Ce qui varie selon les approches et les intentions, c'est la nature des performances qu'on privilégie, les instruments pour recueillir les données, le type d'interprétation qu'on fait de ces données et l'usage qu'on décide de faire des résultats par la suite. (Laurier et al., 2005, p.39)

Cette démarche d'évaluation, même si elle n'était pas nouvelle en soi, impliquait de nombreux changements dans les façons de faire, autant pour les enseignants que les élèves. Elle était basée sur le concept d'*assessment* qui signifie étymologiquement *s'asseoir avec* en ce sens que l'évaluateur est témoin de toutes les manifestations des performances de l'apprenant (Scallon, 2004). L'évaluation devait ainsi être intégrée à l'ensemble du processus d'apprentissage, et n'apparaissait plus seulement à la fin de celui-ci. La démarche d'évaluation, selon le *Cadre de référence en évaluation*, comporte cinq étapes, soit la planification, la collecte d'informations, l'interprétation, le jugement et la décision, puis la communication (MÉQ, 2002a). La figure 4 ci-dessous illustre cette démarche, qui sera explicitée, étape par étape, dans le chapitre suivant.

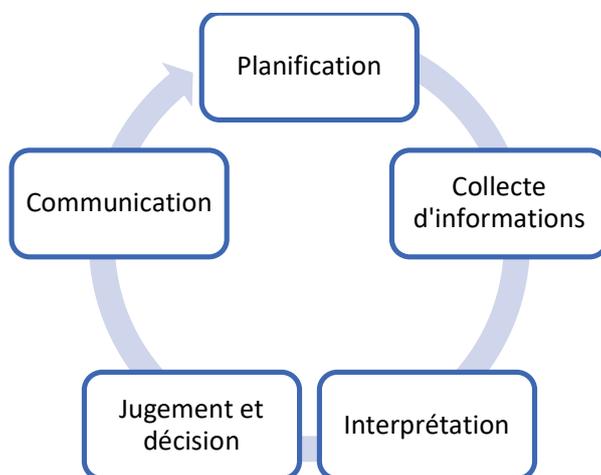


Figure 4. La démarche d'évaluation des apprentissages

1.1.4. Une nouvelle Politique d'évaluation des apprentissages

En 2003, le document *Politique d'évaluation des apprentissages* conviait les enseignants à mieux exploiter le processus qu'est l'évaluation afin de le mettre au service de la réussite des élèves. Cette politique venait remplacer celle qui avait cours dans le précédent programme par objectifs, soit la *Politique générale d'évaluation pédagogique*, parue en 1981, et qui était alors considérée comme « le point de départ d'une évolution considérable des pratiques » (MÉQ, 2003) et qui portait sur l'atteinte des objectifs et sur l'évaluation formative, entre autres choses.

La nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* présentait une vision unifiée de l'évaluation des apprentissages, reprenant plusieurs éléments du *Cadre de référence en évaluation* et permettant à tous les enseignants d'avoir une compréhension commune des nouvelles façons de faire l'évaluation dans une approche par compétences. La figure 5 qui suit illustre cette vision du processus d'évaluation des apprentissages. On y retrouve, en plein centre, l'objectif ultime du système éducatif : la réussite de l'élève, que l'on peut valider à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation (situations complexes et authentiques). En périphérie, (dans la bordure circulaire bleue,) l'on retrouve les deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis, les étapes de la démarche d'évaluation (inscrites dans le cercle jaune), les 10 orientations ainsi que les valeurs fondamentales et instrumentales à mettre en place qui vont conduire à des changements dans les pratiques évaluatives des enseignants.

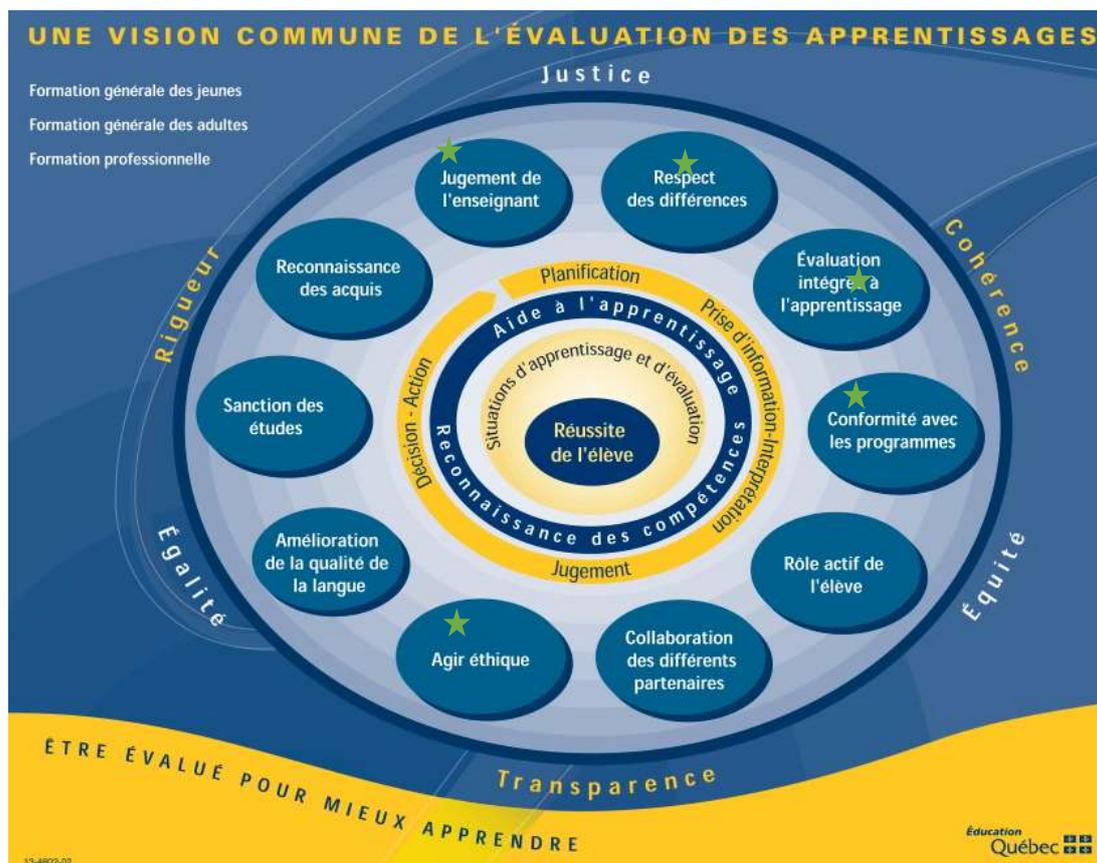


Figure 5. Les orientations de la politique d'évaluation des apprentissages (MÉQ, 2003)

La première fonction de l'évaluation décrite dans la PÉA est l'aide à l'apprentissage, laquelle implique que l'évaluation devrait être formative et ainsi favoriser la régulation. À cet effet, Laurier et al., (2005, p.51) affirment qu'« il semble préférable, pour diverses raisons, de se référer au concept de régulation plutôt que de continuer à parler d'évaluation formative ». Dans ce contexte, l'expression utilisée par Stiggins et Chappuis (2012), *assessment for learning*, rend bien la fonction régulatrice de l'évaluation, soit l'évaluation **pour** l'apprentissage. La seconde fonction de l'évaluation, est la reconnaissance des compétences, nommé *assessment of learning*, soit l'évaluation **de** l'apprentissage. Cette dernière s'est réalisée, jusqu'en juin 2011, sous forme de bilan des apprentissages à la fin de chaque cycle du primaire, et incluait l'administration des épreuves obligatoires ministérielles. Ces deux fonctions sont primordiales dans le nouveau paradigme lié à l'APC, car la très grande majorité des évaluations auront comme fonction de soutenir les apprentissages des élèves et non pas de les sanctionner.

Parmi les dix orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*, nous considérons que certaines, que nous avons identifiées avec une étoile dans la figure 5, sont plus directement liées à notre problématique que d'autres. Observons en quoi elles consistent et leur lien avec notre problématique.

Orientation 1 : L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages des élèves. Le MÉQ (2003, p.14) stipule que « l'évaluation ne constitue pas une fin en soi » et qu'elle doit occuper une place importante en cours d'apprentissage. On met de l'avant le paradigme d'apprentissage dans lequel l'évaluation permet à l'élève de s'ajuster et donc de mieux apprendre. Traditionnellement, les instruments d'évaluation étaient prévus à la suite de la séquence d'apprentissage tandis que dans une perspective nouvelle, ils sont planifiés de façon concomitante à l'apprentissage. Nous nous questionnions sur la réelle appropriation de cette orientation par les enseignants surtout dans les semaines avant la remise du bulletin scolaire.

Orientation 2 : L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant. La Politique stipule que « L'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant. (p.15) » Ainsi, l'enseignant doit poser un jugement professionnel sur le développement des compétences de ses élèves, tout en respectant les différentes règles des documents légaux tels le *Cadre de référence en évaluation*, le PFÉQ, etc. Il est important que les enseignants aient des références communes sur lesquelles appuyer leur jugement afin qu'il soit rigoureux et le plus objectif possible (MÉQ, 2003). Le jugement professionnel constituant un changement majeur, dans une perspective nouvelle de l'évaluation, il nous apparaît pertinent de le prendre en considération relativement aux pratiques évaluatives et à savoir comment est constitué le jugement des enseignants.

Orientation 3 : L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences. On précise que les élèves évoluent à des rythmes variés et selon des manières différentes; il faut donc en tenir compte en cours d'apprentissage lorsque l'on porte un jugement évaluatif sur les apprentissages réalisés. En fin de cycle, dans le cadre de la passation des épreuves

uniques, les enseignants peuvent aussi adapter les modalités d'évaluation pour les élèves ayant certaines caractéristiques. En effet, la Politique d'évaluation des apprentissages stipule que :

Pour l'évaluation aux fins de la reconnaissance des compétences, de la sanction des études ou de la reconnaissance des acquis, le respect des différences suppose l'adaptation des modalités d'évaluation aux particularités de certains élèves, tout en maintenant des exigences uniformes. (MÉQ, 2003, p.16)

Orientation 4 : L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études. Cette orientation, tout à fait logique à première vue, rappelle aux enseignants qu'ils ont l'obligation de se conformer au programme et aux documents prescrits par le MÉQ, afin d'assurer une cohérence à l'intérieur du système d'éducation et une formation équivalente pour tous les élèves. La Politique (MÉQ, 2003, p.17) insiste à nouveau sur l'APC en indiquant que « l'évaluation doit prendre en considération les caractéristiques des compétences, entre autres leur complexité, leur globalité, les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre ainsi que le fait que leur développement requiert beaucoup de temps. » Plus encore, il y est aussi inscrit que l'enseignant ne doit pas seulement respecter le programme, mais aussi l'esprit qui le sous-tend. Cela constitue un élément central de notre questionnement à savoir si les enseignants se sont approprié les pratiques évaluatives en conformité avec le PFÉQ.

Orientation 7 : L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants. Nous l'avons mentionné précédemment, le jugement professionnel ne peut être exempt de subjectivité. Dans ce contexte, il importe que l'enseignant agisse de façon éthique, car les décisions qui découlent de son jugement peuvent influencer la motivation de l'élève, la notation des résultats d'apprentissage et ainsi avoir un impact important sur son parcours scolaire (MÉQ, 2003, p.22). L'instrumentation utilisée étant donc plus subjective que celles des examens dits objectifs, nous nous intéressons aux outils et aux façons de faire l'évaluation correspondaient à ce qui était préconisé et éthique.

En plus des orientations, la Politique en évaluation a établi des valeurs incontournables en lien avec les nouvelles perspectives en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Ces valeurs sont de deux ordres : les valeurs fondamentales qui sont la justice, l'égalité et l'équité

dans l'évaluation puis, les valeurs instrumentales que sont la cohérence, la rigueur et la transparence.

La Politique aura permis, à notre avis, de mettre l'accent sur le jugement professionnel des enseignants, en précisant les valeurs et orientations sur lesquelles s'appuyer. Dans le cadre de notre recherche, qui est particulièrement reliée aux épreuves obligatoires, donc à la fonction de reconnaissance soit l'évaluation de l'apprentissage, plusieurs éléments de cette politique sont en jeu. Or, il est de bon escient de se questionner sur l'appropriation par les enseignants des grandes lignes directrices de cette politique, des deux fonctions de l'évaluation et de la façon de porter leur jugement professionnel.

En somme, nous pouvons constater que, à la suite de la mise en place du PFÉQ en 2001, certains documents dont nous venons de faire état ont été fournis de manière à guider et accompagner les enseignants quant à l'appropriation de l'évaluation des apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences. Ce qui nous interroge, dans le cadre de la présente recherche, est donc d'examiner si les enseignants de 6^e année primaire ont apporté des changements dans leurs pratiques évaluatives pouvant témoigner de l'appropriation de l'approche par compétences préconisée dans le Programme de formation basé sur une approche par compétences et dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*.

1.1.5. De nouveaux cadres d'évaluation des apprentissages

La version initiale du PFÉQ contenait des critères d'évaluation des compétences et des attentes de fin de cycle pour chacune d'elles. Le MELS a toutefois profité de l'implantation du bulletin unique pour imposer l'utilisation de nouveaux *cadres d'évaluation disciplinaires* et de préciser les nouveaux critères d'évaluation à utiliser pour évaluer chaque compétence ou discipline (MELS, 2011C). À noter qu'il ne faut pas confondre ces *cadres d'évaluation des apprentissages*, parus en 2011 et à usage prescriptif, et le *Cadre de référence en évaluation* paru en 2002.

La mise en place de ce bulletin a été l'occasion pour le MELS (2011B) de proposer de nouvelles orientations en évaluation. Il rappelle, dans le cadre, que « Pour s'assurer de la maîtrise des

connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. » (MELS, 2011B) À compter de ce moment, l'évaluation des enseignants doit s'appuyer sur le *Cadre d'évaluation des apprentissages*, qui propose des balises pour procéder à l'évaluation de chacune des compétences disciplinaires. En effet, pour chacune d'entre elles, une série de critères d'évaluation et d'éléments favorisant la compréhension de ces critères est fournie. La plupart des critères découlent de ceux qui étaient initialement présents à l'intérieur du PFÉQ, mais ce n'est pas toujours le cas; certains ont été précisés, simplifiés ou plus élaborés. Rappelons qu'un critère est « un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. » (Roegiers, 2005, p.4). Plus encore, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* indique, pour chaque discipline, la pondération de chacune de ses compétences. Dans la figure 6 qui suit, il est possible de constater que la compétence Lire regroupe les compétences Lire des textes variés et Apprécier des œuvres littéraires du PFÉQ et que la pondération accordée à la lecture dans le résultat global en français (qui comprend aussi l'écriture et la communication orale) est de 50 % de la note aux 1^{er} et 2^e cycles, et de 40 % au 3^e cycle. Nous constatons, d'une part, qu'il y a plusieurs autres éléments sur lesquels baser son évaluation de la compétence à lire, tels que la compréhension d'éléments significatifs, l'interprétation, la justification et le jugement critique, présentés dans la colonne de gauche.

	Cette flèche indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.
Les connaissances sont évaluées aux moments choisis par l'enseignant, qui détermine l'importance à accorder, dans le résultat de l'élève, aux différentes dimensions à évaluer.	
Lire des textes variés ET Apprécier des œuvres littéraires	50 % (1 ^{er} et 2 ^e cycle) 40 % (3 ^e cycle)

Évaluation des apprentissages

Critères d'évaluation ¹	
	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages <ul style="list-style-type: none"> ■ Lire des textes variés ■ Apprécier des œuvres littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compréhension des éléments significatifs d'un texte ■ Interprétation plausible d'un texte ■ Justification pertinente des réactions à un texte ■ Jugement critique sur des textes littéraires ■ Recours à des stratégies appropriées *
	
* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.	

Figure 6. Cadre d'évaluation des apprentissages, primaire : français – lecture (MELS, 2011d)

D'autre part, on perçoit que cet outil a été conçu de manière à établir des liens directs avec la Progression des apprentissages, puisqu'un des critères d'évaluation est la *Maîtrise des connaissances* ciblées par la PDA, ce qui réfère directement à ce document. Le Cadre d'évaluation des apprentissages est un outil prescriptif; le Régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2013B, article 30) l'indique ainsi : « Les enseignants sont tenus de faire état du développement des compétences au bilan en s'appuyant sur le cadre d'évaluation des apprentissages de chaque matière. » Le Cadre d'évaluation de même que la Progression des apprentissages, élaborés avec détails, sont donc devenus des documents prescriptifs fort importants dans l'exercice des enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages. Ils servent maintenant de référents incontournables aux enseignants, qui s'en servent pour planifier l'enseignement et administrer et l'évaluation.

1.1.6. Le bulletin scolaire

Le bulletin est un outil de communication officiel prescrit par le Régime pédagogique. Avant la réforme, on retrouvait essentiellement deux types de formats pour le bulletin scolaire : le bulletin descriptif et le relevé de notes, plusieurs écoles optant pour un relevé sous forme de cotes (A, B, C, D, E ou 1, 2, 3, 4, 5) ou de pourcentages pour rendre compte de l'atteinte des objectifs par chaque élève (MÉQ, 1981).

1.1.6.1. Un bulletin descriptif

À la suite de la mise en place de la réforme, le bulletin s'est vu être modifié de manière à être en concordance avec le nouveau programme de formation. Ce document devait présenter de l'information concise sur la progression de l'élève par rapport au développement de ses compétences, disciplinaires ou transversales, en comparant ses réalisations à ce qui est attendu dans le PFÉQ et non par rapport aux performances des autres élèves. Selon le MÉQ (2002A), le bulletin est une forme de communication qui s'inscrit dans une fonction d'aide à l'apprentissage et aussi dans une fonction de reconnaissance des compétences; le dernier bulletin de chaque cycle représentant un bilan des apprentissages permettant de situer le niveau de développement des compétences par rapport aux attentes de fin de cycle du PFÉQ.

À partir de 2000, le nouveau bulletin doit être élaboré par l'équipe-école et approuvé par la direction de l'établissement. Afin de faciliter cette tâche, il est prévu que chaque commission scolaire élabore un cadre uniforme et le rendre disponible aux écoles, lesquelles pourront l'adapter selon leurs besoins et particularités (MÉQ, 2002A). À cet effet, le *Cadre de référence en évaluation* stipule que « cette opération est une occasion privilégiée de s'approprier le Programme ainsi que les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie. » (MÉQ, 2002A, p.36). On y indique aussi que le bulletin descriptif, qui permet d'exprimer les jugements de façon qualitative, est à privilégier au primaire (MÉQ, 2002A). Le bulletin initial de la réforme permettait aussi de laisser une place à l'élève dans une perspective d'autoévaluation ou de coévaluation.

1.1.6.2. Un bulletin unique

Puis, en 2007-2008, le Ministère apportait des modifications au Régime pédagogique concernant, entre autres, la façon de noter au bulletin scolaire avec l'utilisation de tables de conversion, l'obligation des résultats en pourcentages accompagnés de la moyenne du groupe, la standardisation par des libellés de compétences simplifiés, ainsi que le nombre de communications envoyées aux parents (minimum 8 par cycle). L'objectif derrière ces changements était de favoriser une meilleure collaboration entre l'école et la maison en s'assurant d'une plus grande communication entre les parties. Il importe de noter que les modifications apportées au bulletin visaient à ajuster les pratiques évaluatives qui ne faisaient pas encore consensus dans les milieux et à permettre une meilleure compréhension de cet outil pour les parents (MELS, 2007b).

Or, en réaction à ces changements, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) a émis un avis, en 2008, intitulé *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*. Bien que le CSÉ reconnaissait l'importance de la clarté dans la transmission d'informations aux parents, par le biais du bulletin scolaire, l'organisme dénonçait un virage à 180° sur certains aspects inhérents au PFÉQ modifiés par le règlement. Un chapitre entier de l'avis est consacré à l'évaluation des connaissances dans une approche par compétences. Il dépose, par le fait-même, cinq recommandations au Ministère en lien avec le sujet. L'histoire nous dira que les recommandations n'ont pas été entendues et que la ministre a plutôt choisi de mettre l'accent sur les connaissances et l'évaluation de leur acquisition. Face à ces changements majeurs, lesquels ne sont pas en adéquation avec les visées du nouveau programme de formation, un problème risquait de survenir : les enseignants allaient-ils finalement s'approprier la réforme ou maintiendraient-ils de vieilles pratiques?

À partir de l'année scolaire 2011-2012, le MELS a imposé à toutes les écoles de la province de Québec un seul modèle obligatoire. Ce nouveau modèle était à la fois clair et concis et constituait, en réalité, un relevé de notes destiné aux parents. Également, une nouveauté importante est la pondération des trois étapes de l'année scolaire. Au moment de l'implantation de la réforme, les bulletins étaient des outils de communication du développement des compétences qui seraient à informer les élèves et leurs parents et qui représentaient une photo d'où l'élève en était rendu au

moment de la remise de celui-ci. Ainsi, seuls comptaient le jugement porté à la fin de l'année pour attester du développement des compétences de l'élève. Or, lors de la mise en place du nouveau bulletin à compter de 2011-2012, une pondération des trois étapes du bulletin a été imposée pour toutes les écoles du Québec. Le score obtenu lors du troisième bulletin représentait dorénavant 60% de la note finale, alors que les deux autres bulletins en cours d'année comptaient chacun pour 20 % du résultat final.

Finalement, toujours en lien avec ce nouveau bulletin, le Ministère a profité de cette nouvelle mouture pour uniformiser le poids des épreuves obligatoires et uniques pour les niveaux concernés par l'imposition d'épreuves. C'est donc dire que jusqu'en juin 2011, aucune balise quant à la pondération de l'épreuve nationale au bulletin de fin d'année n'était donnée par le MELS et chaque commission scolaire, chaque école ou chaque enseignant pouvait donc décider de la manière dont il en tenait compte lorsqu'il complétait le bilan des apprentissages de ses élèves. En revanche, depuis juillet 2011, il a été statué dans le régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2013b) que les épreuves obligatoires du MELS devaient compter pour 20 % de la note finale de l'élève.

Bien que notre recherche se soit déroulée durant les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, puis que ces deux nouveaux changements que nous venons de présenter, soit au niveau du bulletin unique et au niveau des cadres d'évaluation disciplinaires, aient eu lieu à compter du 1^{er} juillet 2011, nous considérons qu'il était important de mentionner ces modifications majeures en lien avec les pratiques évaluatives afin que le lecteur qui connaît peu le système éducatif québécois au primaire puisse réaliser que les conditions dans lesquelles se déroulent les pratiques évaluatives des enseignants de nos jours sont différentes de celles au moment de l'étude. Maintenant que nous avons présenté les divers documents ayant balisé les changements à la suite de la réforme du système éducatif québécois, les prochaines pages présenteront le détail des nouvelles épreuves obligatoires en 6^e année du primaire.

1.2. Les épreuves obligatoires

Le système éducatif du Québec s'est doté de moyens pour vérifier l'atteinte des seuils de performance attendus à différents moments de la scolarité des élèves. En effet, des épreuves sont administrées à l'échelle nationale à divers moments de la formation primaire et secondaire. Les épreuves sont les mêmes pour tous les élèves de la province et sont administrées à des moments précis déterminés par le MELS. À la fin de la 6^e année du primaire, les épreuves servent à la reconnaissance des acquis des élèves, ceux-ci sont soumis à trois situations d'évaluation. Ces épreuves, dites obligatoires, évaluent la maîtrise des compétences en français (lecture et écriture) et en mathématique. Le tableau 1 suivant présente les niveaux et les disciplines pour lesquels il y a des épreuves provenant du ministère de l'Éducation.

Tableau 1. Liste des épreuves (obligatoires ou uniques) imposées par le MÉQ

Année scolaire	Matière
4 ^e année primaire	Langue d'enseignement – lecture et écriture
6 ^e année primaire	Langue d'enseignement – lecture et écriture Mathématique
2 ^e année du secondaire	Français - écriture
4 ^e année du secondaire	Mathématique Science et technologie Histoire du Québec et du Canada
5 ^e année du secondaire	Français - écriture Anglais

Au Québec, le processus d'évaluation à la fin des études primaires, dans une approche par compétences, a comme fonction la reconnaissance des compétences et le classement (Durand et Chouinard, 2012; Laurier et al., 2005). Il s'agit donc d'une évaluation de l'apprentissage à visée certificative. Cette dernière a surtout une fonction administrative en lien avec l'attestation du développement des compétences des élèves (Gérard, 2013) et le passage à l'école secondaire car aucun diplôme n'est émis tandis que dans d'autres systèmes éducatifs, ces épreuves sont souvent le seul outil servant à valider le cheminement futur de l'élève (Nichols et Berliner, 2010). Afin de pouvoir mieux cerner la situation qui nous intéresse face à ces épreuves obligatoires en 6^e année

du primaire, nous détaillerons, dans les pages qui suivent, en quoi consistent ces nouvelles moutures d'épreuves élaborées en fonction de l'approche par compétences et leur évaluation.

Depuis la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) au 3^e cycle du primaire en 2004, le MELS a imposé des examens en français (lecture et écriture) et en mathématique à la fin de la 6^e année. L'objectif de ces épreuves ministérielles est de « vérifier dans quelle mesure les élèves répondent aux attentes relatives aux compétences du Programme de formation. » (MÉQ, 2003, p.45) Ces épreuves évaluent donc le niveau de développement des compétences des élèves en fonction des attentes définies dans le PFÉQ. Ces épreuves externes de 6^e année sont appelées des épreuves obligatoires par le MÉQ.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2003), dans sa *Politique d'évaluation des apprentissages*, mentionne que les conditions de passation de ces épreuves sont les mêmes dans tous les milieux scolaires, c'est-à-dire dans toutes les commissions scolaires de la province. Tel que le précisent Durand et Chouinard (2012, p.186), la structure de ces épreuves « [...] est plus rigide, la durée est prédéfinie et les adaptations sont limitées et balisées. De plus, les outils d'évaluation formels sont fournis et des indications sont données pour l'interprétation des résultats. » De ce fait, les épreuves obligatoires sont moins contextualisées et moins significatives que celles que peut bâtir ou utiliser un enseignant dans sa classe en cours d'année, car elles s'adressent à une clientèle beaucoup plus vaste, soit l'ensemble des élèves de 6^e année de la province de Québec. (Durand et Chouinard, 2012). De son côté, Legendre (2005) définit, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, les épreuves dans un contexte de fin de cycle de la façon suivante : « Ensemble d'instruments de mesure administrés à un échantillon représentatif des élèves d'un cycle donné afin de vérifier le degré d'atteinte des objectifs d'un programme d'études. » (p.609).

Les épreuves obligatoires de fin du 3^e cycle primaire ne constituent pas un fait nouveau, car des évaluations standardisées étaient administrées aux élèves de la fin de la 6^e année du primaire bien avant l'implantation de la réforme. La nouveauté, et c'est en partie de qui constitue la situation problématique, c'est la forme de ces épreuves dans un contexte d'évaluation de compétences. Le format des épreuves en lecture et mathématique surtout, leur contenu et la façon de les corriger étaient nouveaux et différents de ce que les enseignants avaient l'habitude d'utiliser jusqu'alors et

cela a demandé, inévitablement, une appropriation de nouvelles pratiques. Afin de mieux comprendre ce que sont ces épreuves, observons en détails les visées, la nature, la structure, les conditions d'administration et la correction de celles-ci.

1.2.1 La nature des épreuves

Un des changements préconisés par la réforme au niveau des épreuves obligatoires résidait dans le format des évaluations qui consistait à proposer des situations complexes à l'intérieur desquelles l'apprenant devait construire des réponses élaborées en mobilisant plusieurs ressources. Ces situations complexes comportaient certaines caractéristiques : être authentiques et contextualisées, ce qui signifie qu'elles représentent des situations de la vie courante qui font du sens pour les élèves, et être ouvertes, c'est-à-dire qu'elles laissent une grande latitude aux élèves pour produire une variété de réponses élaborées. Elles constituaient donc des tâches de grande ampleur, devant se réaliser sur une longue période (Tardif, 2006; Durand et Chouinard, 2012; Laurier et al., 2005; De Ketele et Gérard, 2005; Scallon, 2004). Elles constituent, selon le MELS (2010), des épreuves de régulation visant à vérifier l'atteinte des exigences de certains programmes.

Ces épreuves visent à promouvoir l'amélioration des compétences des élèves, à connaître la performance des élèves à un moment précis de leur cheminement scolaire, à faire ressortir leurs forces et leurs faiblesses, et à promouvoir des pratiques justes et équitables pour l'ensemble des élèves. Elles sont obligatoires pour les commissions scolaires et les écoles privées (MÉQ, 1996). Ce sont donc des épreuves externes obligatoires à visée certificative qui, par leur nature, peuvent représenter un foyer de tension inhérent au caractère complexe de celles-ci, car elles impliquent « les niveaux réflexifs et critiques du jugement professionnel de l'enseignant » (Laveault, 2008, p.488). Voyons comment elles sont structurées.

1.2.2. Les visées des épreuves obligatoires

Les épreuves obligatoires ont comme raison d'être de veiller à la qualité des services éducatifs et ont deux visées : « de régulation du système et de soutien au réseau en vue de son amélioration continue. » (MÉQ, 2003, p.46) C'est donc dire que les résultats obtenus aux épreuves uniques,

corrigées par les enseignants, sont ensuite compilés au Ministère et analysés à l'échelle nationale afin de s'assurer de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Par la suite, un échantillon des épreuves réalisées dans toutes les écoles de la province est recorrige par des correcteurs du ministère de l'Éducation afin de vérifier que, partout au Québec, les élèves ont acquis les connaissances et développé les compétences associées au PFÉQ (MÉQ, 2003). Par ailleurs, le MELS recommandait aux enseignants de se réunir pour évaluer les textes des élèves afin d'assurer l'uniformité dans l'interprétation des critères et des indicateurs (MELS, 2010).

1.2.3. La structure et le contenu des épreuves

Des épreuves ont été imposées dans les deux disciplines suivantes en 6^e année du primaire : langue d'enseignement et mathématique. À noter que, dans le cadre de notre recherche, la langue d'enseignement est le français, mais que pour des élèves fréquentant une école anglophone, leur épreuve était en anglais. Nous nous limiterons donc à mentionner et analyser les épreuves de français et de mathématique.

En français

En français, deux épreuves – l'une en lecture et l'autre en écriture - portent sur le même thème. En lecture, l'épreuve est divisée en trois parties : une activité préparatoire servant de mise en situation, la lecture des textes courants et littéraires et la réalisation de la tâche, qui consiste à répondre à des questions de compréhension, d'appréciation, de réaction, de jugement et à donner son opinion par rapport à ces lectures.

L'épreuve de lecture prépare à l'épreuve d'écriture, car lors de leur lecture, les élèves retirent de l'information qu'ils réinvestissent dans leur production écrite. La tâche d'écriture est en lien avec le thème de la lecture et prend souvent la forme d'une lettre que l'élève rédige et dont le destinataire peut être une personne ou un organisme. En écriture, l'épreuve comporte aussi deux parties. La première partie est une activité préparatoire et la rédaction du brouillon du texte à produire. La deuxième partie consiste en la révision, la correction et la mise au propre du texte par l'élève. En tant que tel, les épreuves de français ne sont pas nouvelles à la suite de la réforme, car des épreuves de lecture et d'écriture existaient auparavant. Ce qui constitue une nouveauté, c'est l'organisation

de celles-ci autour d'un thème central et la correction en fonction des critères d'évaluation, tirés du cadre d'évaluation des apprentissages, dont nous avons fait mention précédemment. Par exemple, en lecture, les élèves ont toujours répondu à des questions qui se limitaient souvent à des questions de compréhension (repérer, sélectionner, classer, inférer, etc.), tandis que dans la nouvelle perspective, ils interprètent le texte et justifient leurs positions personnelles en plus.

En mathématique

En mathématique, l'épreuve comprend deux parties, toutes interreliées par un même thème central : une situation complexe permettant d'évaluer la compétence Résoudre une situation-problème (C1) et six à huit situations d'applications permettant d'évaluer la compétence Raisonner à l'aide de concepts et processus mathématiques (C2).

Pour la situation complexe, une mise en situation est fournie aux élèves ainsi qu'un cahier dans lequel ils consignent toutes leurs traces pour arriver à la solution. Plusieurs conditions sont mises en place dans cette situation. Celle-ci est organisée autour d'obstacles à franchir afin de générer le questionnement chez l'élève. Aussi, la démarche pour solutionner le problème doit être ouverte sans indiquer les étapes à suivre ou les savoirs à solliciter. Ainsi, la démarche nécessite la mobilisation de plusieurs ressources (processus et concepts) en conformité avec le PFÉQ. Ces situations complexes respectent la définition qu'en font plusieurs auteurs tels Tardif (2006), Durand et Chouinard (2012), Laurier et al. (2005), De Ketele et Gérard (2005) et Scallon (2004), comme nous l'avons vu précédemment, et constituent ici une nouvelle manière d'évaluer en mathématique, que les enseignants doivent s'approprier. Cela constitue aussi une nouveauté, parfois, pour les élèves qui n'auraient pas été exposés à cette façon de faire en cours d'année.

En ce qui concerne les situations d'applications, ce sont des cahiers d'une seule page dans lesquels les élèves consignent les traces de leur raisonnement par rapport à une courte question ou problème présenté en quelques lignes. L'élève choisit et applique les concepts mathématiques appropriés et présente une démarche qui rend explicite son raisonnement, pour évaluation. Elles touchent différents concepts et processus du PFÉQ, souvent l'arithmétique, la géométrie, la mesure, la statistique et la probabilité. Les contextes sont clairs, brefs, réalistes, et le problème doit bien mesurer ce qu'il vise (Lyons, 2005).

La figure 7 qui suit conceptualise les éléments dont nous venons de faire état pour ce qui est des épreuves obligatoires, à la fin de l'école primaire, au Québec.

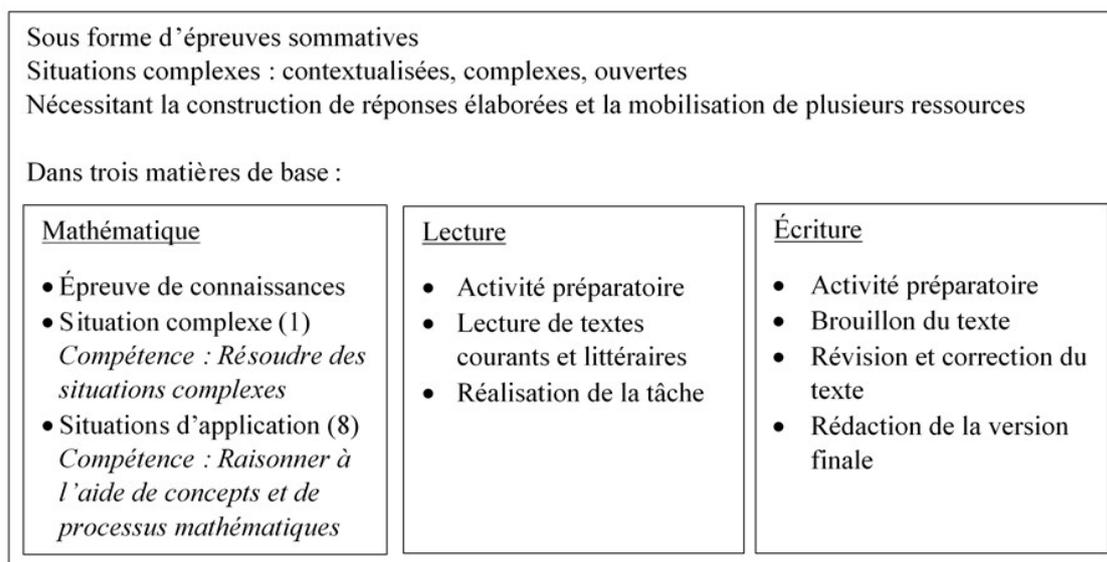


Figure 7. Les épreuves obligatoires à la fin de la 6^e année au Québec

1.2.4. L'administration des épreuves

Les épreuves sont envoyées dans les écoles quelques semaines avant la passation. Les enseignants ont une certaine latitude pour organiser l'horaire de ces épreuves lors des journées prévues de passation. La réalisation des épreuves est à durée déterminée, mais variable dans le temps. Par exemple, en juin 2011, les épreuves obligatoires en français lecture et en français écriture, se déroulant sur trois jours, ont eu lieu respectivement du 25 au 27 mai, puis du 30 mai au 1^{er} juin, alors que l'épreuve de mathématique, comportant une situation-problème et six courtes situations d'application se déroulait sur cinq jours (selon ce qui était suggéré), en mai ou juin, au choix de l'école (MELS, 2011a).

Le ministère de l'Éducation du Québec indique, dans sa *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003), vouloir outiller les personnes responsables de la sanction des études en fournissant des balises et des exemples d'instruments, dans le but de rendre les pratiques évaluatives plus

uniformes dans les différents milieux scolaires. L'objectif est louable, à nos yeux, car les enseignants avaient besoin de modèles d'outils appropriés pour évaluer les compétences. Le problème qui nous intéresse est de savoir si, après déjà quelques années d'administration d'épreuves obligatoires modèles, les enseignants se sont appropriés ces outils et ces nouvelles façons de faire. Néanmoins, en ce qui concerne l'uniformité des pratiques, tel que mentionné précédemment, d'une école à l'autre, et même d'un enseignant à l'autre, les pratiques pouvaient varier et ainsi, plusieurs éléments pouvaient impacter sur les résultats obtenus par les élèves à ces épreuves uniformes, par exemple, la façon dont les enseignants s'y prenaient pour préparer les élèves ou le niveau de guidance lors de la réalisation de l'examen. En comparaison, la Belgique, dont le système éducatif était aussi nouvellement basé sur l'APC, procédait de façon sensiblement pareille, avec des épreuves qui se déroulaient sur plusieurs jours et un agenda donné aux enseignants à respecter. De Ketele (2015) souligne, par ailleurs, que les autorités de la Belgique francophone ont aussi mis en place les épreuves externes pour transformer de façon progressive les pratiques pédagogiques des enseignants à l'image des épreuves, donc pour en faire des modèles à reproduire par les enseignants en cours d'année.

Dans les commissions scolaires du Québec, des formations ont été offertes pour accompagner les enseignants dans l'appropriation des épreuves ministérielles obligatoires; par exemple, elles étaient au nombre de trois en mai 2010 à la Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2010-2011). L'une concernait l'épreuve ministérielle de français, alors que les deux autres étaient consacrées à l'épreuve de mathématique. Ces dernières étaient dédiées à l'appropriation de la situation dans une perspective de soutien aux élèves et à la correction collective de la situation-problème dans le but d'analyser et de comprendre les erreurs des élèves. Ces formations, d'une durée d'une journée et animées par des conseillers pédagogiques disciplinaires, avaient comme objectifs (1) de permettre aux enseignants de s'approprier la démarche d'évaluation ministérielle et les documents ministériels liés à la préparation, la réalisation et la correction de l'épreuve, (2) de situer l'épreuve dans le bilan des apprentissages et (3) de faire des liens avec les cadres d'évaluation, le tout en modélisant parfois les trois phases (préparation, réalisation et intégration) de l'épreuve. Ces formations nous apparaissent pertinentes comme moyens d'uniformiser la compréhension de ces épreuves et ainsi favoriser une plus grande uniformité, et par extension une plus grande fidélité, entre les enseignants de la même commission scolaire.

1.2.5. La correction des épreuves

La correction est une des étapes importantes des pratiques évaluatives en lien avec les épreuves obligatoires. Au Québec, la correction des épreuves obligatoires en 6^e année est sous la responsabilité des enseignants. Ceux-ci doivent appliquer les consignes de correction dictées dans le guide fourni par le MELS dans l'envoi des épreuves (MÉQ, 1996; MÉQ, 2003).

Jusqu'en juin 2011, l'enseignant était libre d'accorder l'importance de son choix aux épreuves obligatoires dans le résultat final au bulletin scolaire sous forme de bilan. En effet, entre la mise en place de la réforme, en 2001, et l'imposition d'un bulletin unique, pour l'année scolaire 2011-2012, les épreuves de fin de cycle pouvaient compter ou non dans le résultat au bilan de l'élève. En effet, le *Cadre de référence en évaluation* donnait des indications au conditionnel à ce sujet, dans l'annexe traitant des épreuves nationales obligatoires à la fin du primaire : « [...] ces épreuves pourront être corrigées dans les écoles, et les résultats utilisés dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle et transmis aux parents. » (MÉQ, 2002a). Aussi, la loi sur l'instruction publique (LIP) donnait une grande liberté d'action aux enseignants quant aux choix des outils d'évaluation et stipule que l'enseignant a le droit

1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié;

2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés 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.
(Gouvernement du Québec, 2013A, art. 19)

Ainsi, jusqu'en juin 2011, l'enseignant pouvait choisir de n'utiliser que des instruments d'évaluation internes pour porter son jugement en fin d'année, et n'avoir fait passer les épreuves externes dans une perspective de reddition de comptes à l'intérieur du système sans en tenir compte dans le bilan des apprentissages. Il pouvait, au contraire, juger que l'épreuve imposée était grandement pertinente et lui accorder un pourcentage plus ou moins élevé de la note finale.

Pour chaque épreuve, une grille d'évaluation (mathématique, écriture) ou une clé de correction (lecture) ainsi que des consignes inhérentes à leur utilisation étaient imposés aux enseignants à l'intérieur d'un guide de correction. Ces instructions visaient à obtenir une correction objective, laquelle permettait de situer l'élève en fonction des descripteurs des grilles d'évaluation fournies. Ces descripteurs étaient élaborés en fonction des critères d'évaluation, uniformes pour tous, afin de s'assurer la standardisation de la correction (Laurier et al., 2005). À cet effet, Roegiers (2010, p.271) affirme que la grille de correction constitue un outil de correction servant à « garantir un maximum d'objectivité dans la correction [...] et procurer un appui aux enseignants débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation [...] ». »

À l'intérieur des guides de correction, les enseignants trouvent aussi des indications quant à la façon d'aborder l'épreuve avec les élèves, des exemples de copies-types selon différents résultats possibles ainsi que les grilles de correction à utiliser (MÉQ, 2003). Il est aussi habituel que des conseillers pédagogiques offrent des séances de correction de groupe aux enseignants afin de les outiller face à certaines difficultés qui pourraient être rencontrées. À titre d'exemple, la grille de correction de l'épreuve de français écrit de juin 2010 est présentée dans le tableau 2 qui suit.

Tableau 2. Grille d'évaluation – épreuve obligatoire d'écriture (MELS, 2012)

CRITÈRES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A (20 points)	SATISFAISANT B (16 points)	ACCEPTABLE C (12 points)	PEU SATISFAISANT D (8 points)	INSATISFAISANT E (4 points)
1. Adaptation à la situation d'écriture 20 %	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. OU Certaines sont peu développées.	Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture.
2. Cohérence du texte 20 %	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases.	Les idées progressent, la plupart du temps de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié 20 %	Les expressions et les mots sont très précis et très variés.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées 20 %	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladrotes.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale 20 %	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

L'utilisation d'une grille de correction favorise une certaine standardisation dans la correction, c'est-à-dire qu'elle permet d'assurer une plus grande cohérence dans la correction de tous les enseignants, car les descripteurs de la grille permettent de se prononcer de façon assez précise sur la maîtrise de chaque critère par les élèves. Cet outil favorise l'objectivité dans la correction, en plus de modeler les pratiques des enseignants en termes de correction et de jugement (Roegiers, 2005). Dans notre recherche, nous souhaitons savoir si les enseignants se sont appropriés les changements proposés en évaluation et donc si cette modélisation de l'utilisation d'une grille de correction a eu un impact sur leurs pratiques évaluatives.

Aussi, le MELS recueille parfois un échantillon de copies d'élèves déjà corrigées par des enseignants afin de procéder à une analyse des résultats de performance des élèves. Le MÉQ (1996, p.8) indiquait, à cet effet, que « cette analyse ne sert pas à comparer les organismes [écoles] entre eux. Elle vise plutôt à obtenir des données sur l'épreuve elle-même et sur l'apprentissage des élèves. »

1.2.6. La tension entre les épreuves internes et les épreuves externes

Les épreuves obligatoires constituent des épreuves externes, car elles sont imposées par le Ministère et non élaborées à même l'établissement (Burger et Kruger, 2003). Ces épreuves externes étaient présentées comme un modèle (MÉQ, 2003) pour les enseignants quant à ce qui devait être utilisé en salle classe pour l'évaluation, soit des tâches complexes à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). De plus, les divers documents légaux, que ce soit le PFÉQ, la PÉA ou le *Cadre de référence*, invitaient les enseignants à favoriser l'évaluation en cours d'apprentissage, plutôt que de situer l'évaluation à la fin d'une séquence d'apprentissage seulement. Dans ce contexte, l'évaluation des compétences pouvait représenter un besoin d'appropriation et de formation important chez le personnel enseignant (Daudelin et al., 2007) et générer des tensions chez ceux-ci.

La tension observée entre les résultats aux épreuves internes, soit les évaluations faites par l'enseignant en cours d'année, et ceux aux épreuves externes peuvent être de trois ordres : soit

causée par l'instrumentation, soit par le jugement porté (Durand, 2010) ou soit par l'état psychologique ou physiologique de l'élève. En ce qui concerne l'instrumentation, il peut exister un certain décalage entre ce que l'enseignant utilise, au cours de l'année scolaire, des tests et des examens qui font référence uniquement à des connaissances mémorisées et à des habiletés de base, et les épreuves obligatoires, où l'évaluation se fait par situation complexe, auquel il n'a jamais eu à faire face auparavant et pour lequel les élèves ne sont pas habitués ni préparés. Pour contrer cette difficulté, des enseignants peuvent pratiquer leurs élèves avec des épreuves des années précédentes, afin de leur montrer la structure, la façon d'y répondre et de donner des pistes de solution. En ce qui concerne le jugement, il est possible, par exemple, que même si l'enseignant évalue de la manière prescrite, son jugement professionnel ne soit pas celui reflété par les résultats obtenus par ses élèves à l'épreuve externe (Durand, 2010), ce qui va également engendrer des tensions. Finalement, les problèmes relatifs à l'état de l'élève peuvent être causés, entre autres, par l'anxiété de performance engendré par la pression familiale ou leur propre désir de réussir. De cela peuvent découler deux attitudes principales chez les apprenants; certains élèves ne se forcent qu'aux épreuves qu'ils considèrent ou que leur enseignant leur dit qu'elles sont importantes et performant davantage que durant l'année, alors que d'autres, qui ont habituellement de bons résultats en cours de cycle, vivent un niveau d'anxiété trop important et performant moins qu'à l'habitude. Ces tensions et leurs impacts sur les élèves seront développés davantage dans le prochain chapitre. Néanmoins, il est dès maintenant possible de poser comme hypothèse, à l'intérieur de cette problématique, le fait que les enseignants vivront moins de tensions s'ils se sont approprié de nouvelles pratiques évaluatives conformes aux modèles des épreuves obligatoires. Dans notre recherche, nous souhaitons comparer les façons de faire l'évaluation en cours d'année et celles de fin d'année dans le cadre des épreuves externes et si cela constituait une préparation suffisante et adéquate pour les élèves.

1.3. L'appropriation des changements par les enseignants

Alors que nous avons détaillé les changements relatifs aux encadrements et aux pratiques évaluatives survenus depuis la mise en place de la réforme jusqu'en juin 2011, il nous apparaît pertinent de nous questionner sur l'appropriation de tous ces changements par les enseignants de la 6^e année du primaire.

Tout changement occasionne une situation nouvelle, plus ou moins éloignée des habitudes, et crée ainsi une zone d'inconfort chez les personnes impliquées. Nous élaborerons en détails ce concept du changement organisationnel dans le prochain chapitre. Néanmoins, un élément important en lien avec notre problématique concernant l'appropriation du changement par les enseignants à la suite de la réforme. Les changements structuraux profonds ayant eu cours lors de l'avènement de l'APC et la mise en place du nouveau PFÉQ ont imposé des façons de faire très différentes de la façon traditionnelle de faire l'école, et créé ainsi des zones d'inconfort qui peuvent avoir été importantes, générant une résistance ou une difficulté d'acceptation ou d'assimilation du changement. Les enseignants ont dû s'adapter à un nouveau contexte, apprendre de nouveaux comportements et abandonner certaines anciennes habitudes (Bareil, 2004) qu'ils avaient mises en place pendant leurs années d'enseignement, mais aussi qu'ils avaient vécues comme élève dans le système éducatif. C'est pour éviter cette zone d'inconfort que les gens résistent (Bareil, 2004). Dans le cas de la réforme de 2001, la résistance au changement a été observée à degrés divers, dans le milieu scolaire.

Sur le plan systémique, la résistance est dite organisationnelle et décrit le fait d'empêcher la mise en place d'un nouveau système, une réforme scolaire, par exemple. La résistance au changement organisationnel est définie comme étant « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement » (Collerette, Delisle et Perron, 1997, p. 94). Plusieurs auteurs suggèrent que cette résistance est due, en grande partie, au fait que les intérêts des décideurs et ceux des acteurs du terrain ne sont pas les mêmes (Brassard, 1996; Bareil, 2004; Vincent et Steiner Dirk, 2013).

Les manifestations de celle-ci peuvent être individuelles ou collectives, actives ou passives (Bareil, 2004). Au niveau individuel, certains enseignants affirmaient ne pas avoir de temps à consacrer aux nouveaux apprentissages relatifs à la réforme, d'autres questionnaient la pertinence du changement imposé en affirmant que les choses allaient bien comme elles l'étaient. Certains encore, de façon désabusée, refusaient de s'engager dans le changement demandé en disant que ça n'en valait pas la peine puisque, de toute façon, d'autres modifications suivraient bientôt (Barriault, 2016). Au niveau collectif, plusieurs organisations tels les comités de parents, divers organismes

ou des instances syndicales ont exprimé de la méfiance, voire du mécontentement, face à l'imposition d'une réforme, en l'occurrence, l'approche par compétences. Des organisations syndicales ont même poussé la note jusqu'à mettre sur pied des comités visant à freiner la réforme au Québec (FAÉ, 2007).

Cette résistance au changement tire généralement son origine de deux sources. D'une part, ce peuvent être des besoins, des défis ou des difficultés perçues par les enseignants face au changement qui occasionnent la résistance (Barriault, 2016, Maroy, 2006). D'autre part, Maroy (2006) écrit que les résistances face aux réformes éducatives viennent des réformes elles-mêmes qui déprofessionnaliseraient le personnel enseignant.

Même si la résistance au changement organisationnel est bien documentée, certains chercheurs défendent une perspective différente du concept. Cuban (2011) parle plutôt d'un *pragmatisme sceptique* chez les enseignants qui doivent, malgré eux, s'adapter à de nombreux changements. Crozier et Friedberg (1977, p.35) indiquent qu'il ne s'agit pas de résistance, mais plutôt une façon pour les enseignants d'exprimer « tout à fait raisonnable et légitime [...] des risques que comporte pour eux tout changement conçu en dehors d'eux et visant à rationaliser leur comportement ». Barrère (2017), pour sa part, émet l'idée qu'il s'agit de stratégies d'évitement et de retrait afin de garder un minimum de pouvoir d'action. Cuban (2011) stipule que les enseignants ne sont généralement pas consultés lors de la mise en place de réformes, ni sur le contenu, ni sur la façon de les déployer; ceci demeure exclusif aux décideurs et à un petit groupe d'experts. Or, ce sont eux qui sont au front et qui sont souvent ciblés lorsque les réformes ne fonctionnent pas.

Ainsi, il est possible qu'une dizaine d'années après la mise en place de l'approche par compétence, qu'après quelques années de passation des épreuves obligatoires servant de modelage des pratiques évaluatives d'évaluation du développement des compétences, certains enseignants résistent toujours, à degré variable, aux changements imposés par la réforme. Notre étude tentera donc de décrire si, à travers les complexités inhérentes au changement énoncées dans cette section, de quelles façons les enseignants s'étaient approprié les nouvelles façons de faire.

1.4. But et pertinence de la recherche

Afin de présenter adéquatement le but de notre recherche, il nous apparaît nécessaire de dresser une synthèse des informations présentées dans ce chapitre. Tout d'abord, nous avons présenté plusieurs changements relatifs à l'implantation de la réforme du système éducatif québécois de 2001, en commençant par l'approche par compétences ainsi que le changement de paradigme qui sous-tendait cette réforme. Nous avons fait état que ces deux changements sont de nature conceptuelle et idéologique, et constituent des ruptures importantes avec les pratiques traditionnelles. Un processus d'appropriation de la part des enseignants était nécessaire à la mise en œuvre de la réforme. Par la suite, nous avons aussi fait état des différents changements dans les encadrements ministériels, au niveau du Programme de formation de l'école québécoise, du Cadre d'évaluation des apprentissages, de la *Politique d'évaluation des apprentissages* et de la Progression des apprentissages. Nous avons expliqué en quoi chacun de ces documents exigeaient un changement de pratiques chez les enseignants ou venaient le soutenir, particulièrement au niveau de l'évaluation des apprentissages et du développement des compétences. Pour chacun de ces documents, nous avons soulevé les éléments constitutifs qui posaient ou risquaient de poser un problème chez les enseignants dans leur application. Puis, nous avons détaillé les épreuves obligatoires de la 6^e année primaire, afin d'exposer en quoi ces nouveaux modèles d'évaluation complexes et contextualisés plaçaient les enseignants devant de nouvelles façons de procéder à l'évaluation du développement des compétences. Nous avons aussi souligné l'objectif de modelage de ces épreuves sur les pratiques évaluatives des enseignants. Finalement, nous avons traité de l'appropriation des nouveaux outils d'évaluation par les enseignants, en abordant les tensions que ces derniers peuvent ressentir face aux épreuves externes, mais aussi, de façon beaucoup plus globale, de la résistance au changement des enseignants.

Ainsi, nous souhaitons, par notre étude rétrospective, faire état de l'appropriation des nouvelles pratiques évaluatives des enseignants de 6^e année prenant en compte l'approche par compétences préconisée dans le Programme de formation de l'école québécoise et les orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. En ce sens, le but de notre recherche est de décrire les pratiques évaluatives utilisées en cours et en fin d'année, particulièrement en lien avec les épreuves obligatoires, et la façon dont les enseignants portent leur jugement afin de témoigner (ou pas) de leur appropriation de l'approche par compétences préconisée dans le PFÉQ et la PEA.

La figure 8 présente, sous format conceptuel, le résumé des principaux aspects élaborés dans la problématique et les liens entre eux. Cela permet de distinguer, en un coup d'œil, les relations entre les différents éléments abordés dans la problématique, les principaux éléments à retenir étant les pratiques évaluatives et leur appropriation, dans le contexte de la réforme, avec tout ce que cela implique et qui est illustré ci-dessous.

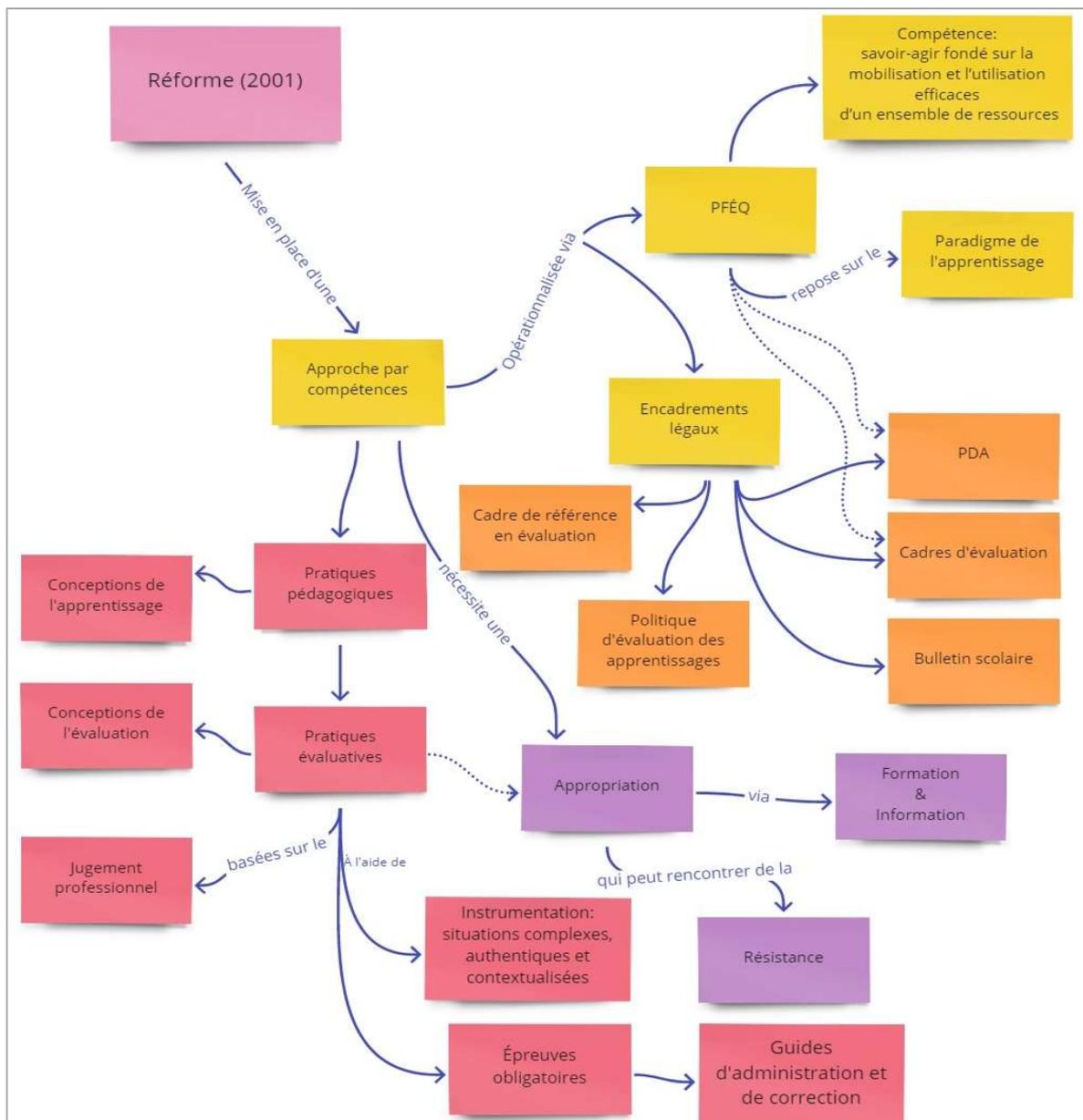


Figure 8. Résumé des éléments de la problématique

Dans les lignes qui suivent, nous justifierons la pertinence de cette recherche.

1.4.1. La pertinence de la recherche

Tout d'abord, les résultats de notre étude permettront de se faire une idée des pratiques évaluatives des enseignants du primaire, en contexte d'épreuves obligatoires, afin d'évaluer les compétences de leurs élèves. Cela permettra de dresser un portrait de la façon dont se vivait l'évaluation dans les écoles, une dizaine d'années après le début de la réforme. Ceci permettra de favoriser le développement de connaissances visant à soutenir adéquatement les pratiques évaluatives des enseignants.

Ensuite, la compréhension des changements apportés aux pratiques évaluatives permettra de mieux cerner comment, ou jusqu'à quel point, s'est effectué le changement à ce niveau, afin que ces pratiques soient en ligne avec les orientations de la réforme, et plus précisément celles du PFÉQ et de la PÉA. Notre étude descriptive rétrospective permettra donc, au niveau scientifique, d'apporter de nouvelles connaissances au domaine de l'évaluation quant à la diversité des pratiques évaluatives mises en place en fin de cycle ainsi qu'au processus d'appropriation des changements pédagogiques prescriptifs.

Les résultats de cette recherche permettront aux décideurs d'obtenir un portrait rétroactif sur l'état de la situation en 2010-2011, car l'histoire récente des changements en éducation, depuis les années 1960, présente des réformes à peu près à tous les vingt ans (Durand et Chouinard, 2012). En ce sens, nous pouvons dresser un parallèle entre cette réforme-ci et la précédente, au niveau de l'appropriation des fonctions de l'évaluation. En effet, une dizaine d'années après la mise en place du programme par objectifs (en 1981), le CSÉ (1992) constatait que la fonction de régulation n'était pas encore bien intégrée aux pratiques pédagogiques des enseignants. Notre recherche permettra de vérifier si l'histoire s'est répétée avec cette réforme-ci. Ces résultats pourront être mis en perspective, par les décideurs, avec les observations qu'ils peuvent actuellement tirer des écoles, une dizaine d'années après notre recherche, afin de constater si le portrait a changé ou si le milieu requiert encore des ajustements au niveau des pratiques évaluatives.

En ce sens, les connaissances générées par notre recherche indiqueront aussi aux décideurs et aux formateurs les besoins de formation et d'instrumentation du personnel enseignant quant à l'évaluation des apprentissages, particulièrement dans un contexte de formation continue ou sous la forme de mises à jour pour les enseignants en poste qui ne se seraient pas encore appropriés les changements ou qui l'auraient fait de façon inadéquate.

En brossant un portrait de la situation, dix ans après la mise en place du nouveau programme de formation basé sur une approche par compétences, nous souhaitons, au niveau social, informer les acteurs du milieu de l'éducation des relations possibles entre les diverses façons de faire et les résultats obtenus par les élèves afin qu'ils constatent celles qui ont un impact positif sur les résultats des élèves. Incidemment, cela pourrait amener à ajuster l'accompagnement offert quant à l'appropriation du changement et à enligner la formation des futurs enseignants et des enseignants en exercice par rapport aux pratiques évaluatives réputées efficaces et la correction (interprétation et jugement) des épreuves.

La chercheuse a pu juger, à travers son expérience dans les écoles, que le rythme y est effréné tout au long de l'année. Il nous apparaît utile, voire essentiel, de prendre du recul et d'analyser de façon rétrospective les changements apportés au niveau pédagogique, particulièrement en lien avec l'évaluation, afin de valider l'atteinte des objectifs fixés ou encore de donner un second souffle à cette transformation en cours, à partir des résultats que nous avons obtenus.

Nous avons fait état de notre problématique et expliqué en quoi notre recherche est pertinente pour les enseignants, les décideurs et les formateurs du milieu de l'éducation. Dans la prochaine section, nous présenterons la question centrale autour de laquelle l'ensemble de notre recherche s'est articulée.

1.4.2. La question générale de recherche

La question générale de notre recherche est donc : **Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?**

Pour faire suite à la problématique soulevée dans ce premier chapitre, une recension des écrits pertinents pour notre recherche sera réalisée dans le chapitre suivant. Nous aborderons d'abord le concept de changement dans les organisations, puis les fonctions de l'évaluation. Nous continuerons avec le détail des épreuves externes ainsi que les avantages et les dérives qui y sont associés. Finalement, il sera question des pratiques évaluatives et du jugement professionnel des enseignants.

2. Contexte théorique

Dans le présent chapitre, nous définirons d'abord le concept de changement en éducation, puisque notre recherche vise à documenter la réforme en éducation qui s'est opérée et qui a conduit à une nouvelle perspective au niveau des façons de faire l'évaluation et à une nouvelle approche pédagogique à la suite de l'avènement de l'APC. Par la suite, nous nous attarderons aux concepts sous-jacents de l'évaluation soit les pratiques évaluatives, la démarche d'évaluation, les fonctions de l'évaluation et la préparation aux examens. Puis, nous préciserons le concept d'épreuves externes, en expliquant les impacts possibles sur les différents acteurs du système. Finalement, il sera question du concept de jugement professionnel qui se démarque dans les façons de faire l'évaluation dans une approche par compétences.

Pour tous ces concepts, nous présenterons, en premier, les définitions qui y sont reliés, puis, en deuxième, nous les documenterons à l'aide d'une recension des écrits. Nous terminerons ce chapitre en proposant nos questions spécifiques de recherche.

2.1. Le changement dans les organisations

« Toute réforme, tout changement rencontre des obstacles. », selon Brabant et Caneva (2020, p.171). Ainsi, notre analyse rétrospective des changements au niveau des pratiques évaluatives des enseignants de 6^e année primaire s'appuiera sur la littérature en ce qui concerne le changement et son appropriation par les enseignants.

2.1.1. Définitions du concept de changement

Le changement peut être défini ainsi : « le passage d'un état x défini à un temps t , vers un état x^1 à un temps t^1 , où x et x^1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui, après changement, devient à la fois autre chose et la même » (Rhéaume, 2002, p.66). Il peut également

être défini de la façon suivante : « Tout passage d'un état à un autre, qui est observé dans l'environnement et qui a un caractère relativement durable. » (Collerette, Delisle et Perron, 1997, p.20) On retrouve aussi cette idée qu'un changement est mené dans le but que l'état final soit meilleur que l'état initial (Brabant et Canevas, 2020). Nous retenons du concept de changement qu'il s'agit d'un changement d'état d'un milieu, lequel crée un déséquilibre chez les personnes concernées par ce changement.

2.1.1.1. Le changement organisationnel

Selon Bareil (2008), les défis du changement découlent des dynamiques humaines et sociales des organisations, peu importe le domaine, qu'elles soient publiques ou privées. En effet, l'objet du processus de changement inclut, entre autres choses, les attitudes, croyances et comportements individuels ainsi que les interactions entre les acteurs (Goodman et Kurke, 1982). Dans tous les secteurs d'activité publique et parapublique, les changements demeurent nombreux et complexes (Bareil, 2008). Néanmoins, plusieurs institutions publiques ayant des cadres de gestion plus complexes, par exemple des conventions collectives, la gestion du changement par les gestionnaires fait face à plus de contraintes (Collerette, 2008).

L'analyse du changement dans les organisations s'applique souvent à des changements planifiés touchant tous les acteurs de celles-ci et impliquant des changements au niveau de la culture, des comportements, des structures, entre autres (Yordanov, 2012). Le changement organisationnel peut être continu et intrinsèque ou discontinu et extrinsèque (Harigopal, 2006). Dans le cadre de notre recherche, les changements imposés par la réforme du milieu de l'éducation étaient planifiés et extrinsèques.

Collerette s'est intéressé à la gestion du changement dans les organisations publiques; ses observations et réflexions, à titre d'intervenant et de chercheur, font l'objet d'une littérature importante en termes de gestion du changement. Il a notamment traité de la réforme du système éducatif au tournant des années 2000, laquelle comportait des changements nombreux qui appelaient à des modifications importantes du fonctionnement de l'organisation et des pratiques de ses acteurs. Cet auteur et ses collègues définissent le changement organisationnel ainsi : « toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette

modification soit observable par ses membres ou par les gens qui sont en relation avec ce système » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013, p.9). Le changement organisationnel en est un qui est complexe, car il s'applique à plusieurs dimensions relatives au contexte dans lequel le changement s'opère, mais aussi aux dimensions psychologiques, socioculturelles et politiques impliquées (Lalonde, 2004).

Lorsque le changement organisationnel se produit au niveau social, Brabant et Caneva (2020) précisent qu'il peut alors constituer une réforme. Selon Rocher (2005, p.2), une réforme est « un mode de changement planifié, voulu, volontaire, qui se présente comme un projet social ». Le système scolaire a été marqué par un changement de paradigme important qui a influé tant au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage qu'au niveau de la gestion et de la planification. (Bernatchez, 2020, p.28), Au Québec, le dernier changement de ce genre a eu lieu à compter de 2001 et a longtemps été appelé *la réforme de l'éducation*. Il a été occasionné par les changements profonds qui se sont déroulés sur divers plans sociétaux à la même période (e.i. mondialisation, changements technologiques, nouvelles stratégies d'enseignement, etc.) et dont les origines sont externes à l'organisation; il s'agit donc d'un changement exogène (Brabant et Caneva, 2020). Ce changement peut aussi être qualifié de majeur, car il marque une fracture importante dans la mission et les façons de faire du milieu de l'éducation (Brabant et Caneva, 2020). D'autres caractéristiques peuvent être associées au changement introduit par la réforme : global, systémique, programmé (contrôlé et géré à l'initiative des dirigeants), prescrit, progressif, imposé (Brabant et Caneva, 2020). Ces qualificatifs précisent que le changement correspond au modèle traditionnel du changement, soit le modèle descendant (*top-down*), qui repose sur l'autorité et la perspective des décideurs, lesquels font descendre leurs buts et visions de façon linéaire et unidirectionnelle vers le bas, aux employés, en opposition à une gestion ascendante (*bottom-up*) qui originerait alors plutôt des acteurs sur le terrain et dont la responsabilité de l'autorité centrale sera de fournir les ressources pour soutenir le changement (Carpentier, 2012; Brabant et Caneva 2020).

Ainsi, le ministère de l'Éducation a établi un nouveau programme de formation et mis à jour le cadre législatif (lois sur l'enseignement public et privé, régime pédagogique), mais il a aussi pris des décisions structurant l'organisation et l'institution ainsi que les pratiques visées par les enseignants. Tous ces changements ont ensuite été communiqués aux personnels pour application

dans leur milieu. Même si des enseignants ont participé à certaines étapes d'élaboration du programme de formation, ils devaient se soumettre aux principes et orientations édictés, et, pour tous les autres, modifier grandement leurs façons de faire afin de s'appropriier les changements attendus. Le modèle descendant présente certains écueils, selon Carpentier (2012), lesquels peuvent expliquer les difficultés rencontrées quant à l'appropriation inégale, par les enseignants, du changement souhaité par le sommet hiérarchique. Notons, entre autres, le fait que les enseignants ne font qu'exécuter les prescriptions pour lesquelles ils peuvent recevoir de l'information ou se voir offrir des formations pour palier à ces difficultés.

2.1.1.2. Les réactions au changement organisationnel

Le changement peut provoquer des réactions différentes chez les personnes qui en sont touchées. À cet effet, Brabant et Caneva (2020) indiquent que le changement devrait être une occasion d'amélioration, idéalement, mais que réalistement, il s'agit souvent d'une occasion d'amélioration, d'une occasion d'apprentissage pour les individus et les organisations.

Bareil (2008) propose sept phases de préoccupation face au changement qu'une personne peut vivre. Le tableau 3 suivant liste ces sept phases. Elle indique qu'aux phases 1 à 4, les préoccupations génèrent habituellement de la résistance, tandis que c'est seulement lorsqu'il atteint le niveau 5 et les suivants que la personne est ouverte à l'apprentissage et à la formation, afin de modifier ses pratiques. Chacun atteignant les différentes phases (ou pas) à des moments différents, il devient complexe, voire impossible, pour l'institution de s'assurer que tous adhèrent au même moment au changement et apportent les améliorations souhaitées à leurs façons de faire.

Tableau 3. Les 7 phases de préoccupation face au changement (Bareil, 2008)

Niveau	Descriptif des préoccupations
1	Aucune préoccupation envers le changement
2	Préoccupations centrées sur le destinataire
3	Préoccupations centrées sur l'organisation
4	Préoccupations centrées sur le changement
5	Préoccupations centrées sur l'expérimentation
6	Préoccupations centrées sur la collaboration
7	Préoccupations centrées sur l'amélioration continue

Dans le cadre de notre recherche, nous tenterons de déterminer si les enseignants ont embrassé le changement, en démontrant des préoccupations des niveaux 5 à 7 ou s'ils sont plutôt dans les quatre premiers niveaux et manifestent de la résistance. Dans le même ordre d'idées, Brabant et Caneva (2020, p.177) préfèrent l'expression « préoccupation des acteurs par rapport à un changement » plutôt que « résistance au changement », car selon elles, si les acteurs réagissent face aux changements proposés, voire imposés, il s'agit pour eux d'une manière d'exprimer des préoccupations, puisque chacun ne vit pas le changement avec le même niveau de motivation ou, à l'inverse, de difficulté. De leur côté, Brassard et Brunet (1994) ont proposé que la réponse au changement puisse se manifester de trois façons, que ce soit par l'acceptation de celui-ci, par de l'indifférence qui se manifeste par de l'ignorance du changement ou encore par du refus (résistance).

2.1.1.2.1. La résistance au changement

La résistance au changement est un phénomène bien documenté dans la littérature et peut être décrite ainsi : un passage, généralement provisoire, d'un état d'équilibre à un état de déséquilibre, au cours duquel les réactions à l'endroit du changement ou de l'intention de changement sont exprimées implicitement ou explicitement (Collerette et Delisle, 1982). Lorsqu'il s'agit de changement au niveau organisationnel, la résistance représente un refus d'acceptation du changement où les gens concernés auront des comportements qui nuisent au changement (Bareil, 2008).

*Résistance au changement :
refus d'acceptation du changement manifesté par des comportements qui
nuisent à son implantation.*

La résistance peut être passive ou active, selon Collerette et Delisle (1982). La résistance des personnes face au changement organisationnel est définie par Collerette, Delisle et Perron (1997, p.94) comme « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement ». De leur côté, Dolan, Lamoureux et Gosselin (1995, p. 486), la définissent ainsi : « attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée et représente une attitude négative adoptée par les employés ».

Or, alors que ce terme présente une connotation négative, Piderit (2000) indique qu'il est peu représentatif du discours des employés et Bareil (2004) mentionne que ces derniers ne se qualifient pas comme étant résistants au changement, pour la majorité. Afin de contrer cela, des auteurs proposent de mieux définir le concept en lui accolant des dimensions cognitives (les croyances), émotives (les sentiments suscités par le changement) et comportementales (les intentions d'action face au changement) (Piderit, 2000; Oreg, 2006).

Parmi une liste de comportements de résistance active que dressent Collerette et Delisle (1982), on peut observer des personnes qui ridiculisent le changement, qui le critiquent et qui peuvent même tenter de le saboter. Du côté des comportements de résistance passive, on peut observer un manque de collaboration dans l'implantation, un acquiescement verbal ne conduisant pas à une application réelle, la mise en doute de la nécessité du changement et le retour continuels aux méthodes traditionnelles. Pour sa part, Bareil (2004) indique qu'en plus des formes passives et actives de la résistance au changement, on y retrouve des manifestations qui peuvent être individuelles ou collectives. Parmi celles-ci, elle donne en exemple les comportements suivants : la critique, les revendications, les pratiques parallèles, entre autres. D'autres auteurs encore énoncent d'autres formes de résistance : l'opposition, l'apathie et l'indifférence (Carnall, 2007) ou l'inertie, l'argumentation, la révolte et le sabotage (Carton, 2004).

Différents facteurs peuvent provoquer de la résistance au changement au sein d'une organisation. Notons, entre autres, le sentiment de perte de contrôle, la diminution de l'estime de soi, les inconvénients perçus (Dromaner, 1985), l'intolérance à l'ambiguïté, la préférence pour la stabilité, la peur d'être incapable de s'adapter (Bareil, 2004), le fait que l'organisation ne communique pas clairement les attentes et la nécessité de modifier de bonnes vieilles habitudes (Recardo, 1995). Aussi, la réforme des années 2000 a été perçue comme un changement qui présentait plus de lourdeur pour les enseignants que d'améliorations à leur cadre de travail (Rondeau, 1999).

Les auteurs consultés, peu importe le terme qu'ils utilisent pour parler de la résistance, présentent tous ce concept comme un comportement négatif, et plus la résistance est élevée, moins le changement souhaité risque de se produire tel qu'il avait été planifié.

2.1.1.2.2. Le soutien au changement

Bien que la littérature soit foisonnante concernant la résistance au changement, il existe aussi des réactions plus positives telles l'acceptation, l'adhésion, l'appropriation, l'engagement, la fascination, etc. (Bareil, 2008). Meunier (2010) indique que Porras et Hoffer ont été parmi les premiers à identifier ce comportement relatif au succès d'un processus de changement, en 1986, puis d'autres auteurs l'ont par la suite repris, mais dans une proportion moindre que celui de résistance au changement. D'autres, encore, ont élaboré des concepts similaires, par exemple l'ouverture au changement, l'acceptation du changement, etc. (Gagné, Koestner et Zuckerman, 2000).

Le soutien au changement est défini comme les comportements des employés qui sont en ligne avec les buts et les objectifs du changement de l'organisation (Orth, 2002). Parmi les comportements observés chez les employés qui soutiennent le changement, on note la communication, la collaboration, le partage des responsabilités, le respect, le soutien, etc. (Porras et Hoffer, 1986).

Soutien au changement : comportements enlignés avec les objectifs de changement de l'organisation.

L'humain étant un être complexe qu'on ne peut pas toujours qualifier d'une seule façon ou de son contraire, d'autres auteurs ont plutôt suggéré que la résistance et le soutien au changement constitueraient alors un continuum d'attitudes. C'est le cas de Herscovitch et Meyer (2002), dont le continuum est présenté dans la figure 9 suivante.

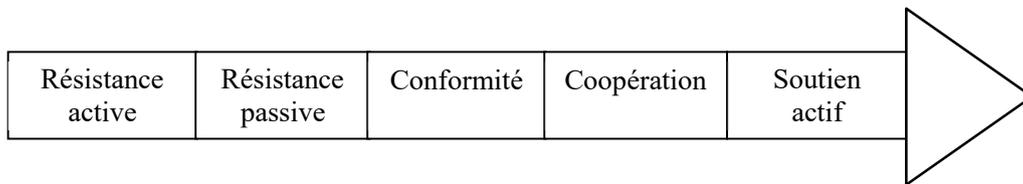


Figure 9. Continuum des comportements de résistance-soutien au changement

Dans ce continuum, l'intérêt face au changement et les comportements qui en découlent passent de la résistance active où l'enseignant exprime ouvertement une opposition, à la résistance passive où cette opposition est plutôt indirecte et subtile, puis à la conformité où l'enseignant fait minimalement ce qui est attendu de lui. Viennent ensuite les étapes de la collaboration où l'enseignant s'implique modestement face au changement et finalement le soutien actif où il démontre un réel enthousiasme envers le changement et dépasse les attentes.

C'est aussi le cas pour Soparnot (2006) qui distingue quatre principales manifestations face au changement, en fonction du degré d'engagement ou de résistance : le combattant qui dirige son énergie contre le changement, l'observateur qui regarde passer le train et qui prendra éventuellement position face au changement, le conformiste qui agit parce que c'est ce qui attendu et opportuniste qui tire avantage du changement et de la situation de déséquilibre qu'il crée.

Finalement, en lien avec le soutien au changement, on retrouve aussi l'engagement affectif envers le changement. Celui-ci est présenté comme étant une force qui lie les individus aux actions nécessaires au succès du changement (Herscovitch et Meyer, 2002). Meunier (2010) avance que c'est l'engagement envers le changement de type affectif qui semble être le plus puissant pour expliquer les réactions des employés lors d'un changement organisationnel, selon la littérature. En opposition, l'engagement peut aussi être normatif, ce qui amènera les individus à se plier au changement par leur sens du devoir, et il peut aussi être en continuité, dans le cas où ceux-ci agissent en considérant qu'il leur est plus avantageux d'adhérer au changement (Herscovitch et Meyer, 2002).

En somme, les enseignants, face aux changements imposés par la réforme, peuvent adopter des comportements de résistance ou de soutien aux changements, ces comportements n'étant pas mutuellement exclusifs ou fixés dans le temps. Entre la mise en place de l'approche par compétences et le moment de notre étude, près d'une dizaine d'années s'étaient écoulées, ce qui a laissé le temps aux enseignants de se former, d'expérimenter et d'intérioriser de nouvelles façons de faire, à condition bien sûr, qu'ils aient minimalement adhéré au changement. Voyons ce que dit la littérature concernant l'appropriation du changement.

2.1.1.3. L'appropriation du changement

Selon Carpentier (2012, p.14), « une politique adoptée n'équivaut pas à une politique implantée. » En effet, afin que le changement atteigne les objectifs poursuivis, il importe que les stratégies gouvernementales ciblent l'ensemble des actions pour assurer sa mise en œuvre. Par exemple, en lien avec l'appropriation de la réforme, le MELS avait prévu des mesures d'accompagnement pour que les enseignants s'approprient les changements en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages (Desjardins, 2008). En revanche, la nouvelle approche n'avait peut-être aucune affinité avec les pratiques habituelles et exigeait de nombreuses adaptations, car elle ne sert plus uniquement à sanctionner les apprentissages mais met de l'avant une évaluation dans le but de soutenir les apprentissages (Durand, 2013).

Dans une situation où une personne intériorise le changement, elle fait de nouveaux apprentissages par la pratique et développe de nouvelles connaissances tacites (Nonaka I. et al., 2000). Afin d'atteindre un niveau minimal acceptable de performance dans le milieu du travail, la personne doit mettre en jeu ses habiletés cognitives, interpersonnelles et motivationnelles pour apporter les ajustements à sa pratique (Klemp, 2001). Elle peut apprendre en suivant des instructions, en imitant des collègues ou par essai et erreurs. Peu importe le processus utilisé, certains auteurs mentionnent que l'acquisition de nouvelles habiletés passe par un processus en étapes, sur un continuum allant de novice à expert. Alors qu'au niveau novice, la personne analyse les situations nouvelles en les décomposant en éléments qui se rapprochent de ce qu'elle connaît, l'objectif demeure toutefois qu'elle atteigne le niveau expert, où les nouveautés deviennent des acquis, lesquels sont spontanément mis en place dans les situations qui le requièrent (Dreyfus et Dreyfus, 1986).

De son côté, Theureau (2011) a développé trois stades d'appropriation, qu'il qualifie de pôles. Le tableau 4 suivant résume succinctement ces trois pôles.

Tableau 4. Les trois pôles d'appropriation de Theureau (2011)

Niveau	Titre	Éléments clef	Temporalité
Appropriation 1	Appropriation	Intégration utilitaire d'éléments externes par l'acteur, en fonction de ce qu'il juge pertinent (intérêt pour soi) dans l'environnement où il agit ou de l'obligation qu'elle constitue pour le déroulement de son travail.	Courte durée
Appropriation 2	Incorporation	Intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif par l'acteur. Ces savoirs sont alors <i>transparents</i> (assimilés), ce qui facilite la prise de décision dans les activités.	Moyenne durée
Appropriation 3	In-culturation	Intégration, partielle ou totale, des savoirs où l'acteur s'adapte à la culture partagée ou souhaitée, dans sa symbolique (langage, actes).	Longue durée

Selon les trois pôles de cet auteur, la différence entre les différents stades d'appropriation se situe au niveau de l'intégration des changements souhaités chez l'individu à ses propres schèmes. Ainsi, la personne qui accueille le changement n'est pas dans une posture de résistance, mais plutôt d'intégration par niveau du changement attendu de sa part. L'individu intégrera, dans ses

conceptions et ses façons de faire, les éléments du changement qui lui sont les plus utiles ou signifiants au stade d'appropriation, puis il en viendra progressivement, après un moment, à incorporer des dispositifs qui vont devenir des petits automatismes dans son travail, et éventuellement, après une longue période, il atteindra le pôle de l'in-culturation, où il se sera adapté à la culture du milieu, relativement aux changements souhaités.

Certains chercheurs, selon Fullan et al. (1977), ont tenté de mesurer le degré d'implantation du changement selon la fidélité entre l'innovation planifiée et le résultat observé. Dans leur recension des écrits relativement au degré d'implantation des innovations du domaine de l'éducation, ces auteurs mentionnent qu'il est difficile de mesurer fidèlement le niveau d'implantation d'une innovation pour plusieurs raisons. Premièrement, le changement final souhaité n'est souvent pas clairement défini de façon opérationnelle. Aussi, l'opérationnalisation du changement peut parfois être différente d'un milieu à l'autre (école, commission scolaire). Finalement, et c'est ici selon nous l'aspect le plus complexe à observer dans l'appropriation du changement, l'implantation de celui-ci n'est connue que par le personnel qui va utiliser l'innovation, dans notre cas par les enseignants. Puisque les transformations majeures requièrent souvent, selon les études, deux fois plus de temps que prévu, il faudrait que les dirigeants évacuent la « pensée magique » de leur esprit quant au déploiement rapide de leurs transformations et deviennent conscients du fait que les personnes ne changent pas nécessairement au même rythme que le calendrier de projet. (Bareil, 2008)

En ce sens, Collerette (2008, p.46) stipule que « La gestion du changement constitue sans doute un maillon faible dans la tradition du management public contemporain. » Ce dernier a fait ressortir des pratiques de gestion en administration publique qui peuvent avoir une incidence négative ou positive sur le changement. Nous les avons répertoriées dans le tableau 5 suivant.

Tableau 5. Pratiques de changement, selon Collerette (2008)

Pratiques excessives qui peuvent avoir une incidence négative	Pratiques qui pourraient avoir une incidence positive, mais qui ne sont pas assez répandues
Des changements trop nombreux	Trop peu de mise à l'épreuve
Des changements trop fréquents	Trop peu d'encadrement
Des changements trop gros	Trop peu d'accent sur les pratiques professionnelles
Des changements trop dispersés	Trop peu d'accent sur les problèmes à corriger
Des changements trop vagues	

L'auteur présente donc cinq pratiques excessives, lesquelles ne sont pas exclusives. Souvent, plusieurs de ces pratiques ont lieu simultanément et interagissent entre elles, ce qui augmente la complexité des changements à gérer. Du côté des pratiques négatives, lorsque Colletette (2008) mentionne les changements trop nombreux, il fait référence aux nombreux projets différents qui ont lieu en même temps dans une organisation. À cet effet, la réforme en éducation au Québec est un bon exemple de situation où plusieurs changements avaient lieu de front. Cela amène deux difficultés importantes dans l'appropriation du changement. Premièrement, les membres de l'organisation n'arrivent pas à s'adapter à toutes les nouvelles exigences, ce qui les décourage face aux nombreux changements et, deuxièmement, les cadres qui devraient les épauler ne sont pas disponibles car ils ont de trop nombreux changements à piloter en même temps. Dans le même ordre d'idée, les changements trop fréquents provoquent les mêmes effets négatifs face au changement. Changer des façons de faire régulièrement, que ce soit dans les pratiques pédagogiques, les pratiques d'encadrement, les outils technologiques utilisés, la façon de rédiger des plans d'intervention et ainsi de suite, sans période de répit, entraîne une saturation et un essoufflement chez les enseignants. Ces deux types de changement sont fréquemment rencontrés dans le système éducatif au Québec.

Une réforme à l'échelle de la province constitue, en effet, un profond changement. Colletette (2008) précise que le chantier était de grande amplitude, et il est possible que les capacités de gestion ainsi que celles d'intégration du personnel enseignant aient été moindres. Bien que la réforme ait été déployée par cycle d'enseignement, ce qui laissait du temps pour procéder à des ajustements en cours d'application, celle-ci fut déployée dans l'ensemble des écoles et l'expérimentation préalable n'a pas eu assez d'envergure afin d'en faire un examen critique probant. Un autre type de changement qui peut entraîner des répercussions négatives sont des changements trop dispensés, c'est-à-dire des chantiers parallèles touchant des aspects variés, ce qui a comme impact de déstabiliser plusieurs sous-systèmes simultanément, ainsi que des changements trop vagues. Finalement, des changements trop vagues, sans objectifs opérationnels clairs, laissent des vides qui peuvent être comblés de toutes sortes de façons. Colletette (2008) indique que les changements imposés dans l'administration publique présentent souvent de belles idéologies sur lesquelles le changement repose, à l'intérieur de documents tels des politiques, des guides, or, ces

derniers ne fournissent pas aux destinataires des lignes directrices claires et précises pour l'opérationnalisation du changement.

Les attentes à l'endroit des enseignants ont souvent été formulées dans un langage tantôt philosophique, tantôt abstrait, et ont rarement fait l'objet de descriptions concrètes et précises, sans parler de l'absence de matériel pour les guider, avec la conséquence que bon nombre d'entre eux se sont sentis progressivement désorientés et laissés à eux-mêmes. (Collerette, 2008, p.42)

Dans cette situation, l'auteur précise que plusieurs enseignants vont tenter de rencontrer les demandes du changement, mais qu'ils vont rapidement revenir à leurs vieilles méthodes si les nouvelles ne fonctionnent pas, ce qui a été observé avec la mise en place de la réforme.

Au contraire, face au changement, il serait avisé de mettre en place les quatre pratiques qu'il cite comme pouvant avoir des impacts positifs sur la gestion du changement. Afin d'assurer un meilleur succès des changements proposés, il serait avisé de réaliser une mise à l'épreuve, donc des expérimentations à plus petite échelle, afin de constater les effets réels (et non présumés) du changement, et d'apporter les ajustements nécessaires, le cas échéant, avant de l'imposer à une large population. La mise en place de mécanismes d'encadrement ou d'accompagnement du personnel doit avoir été planifiée et déployée dans les milieux. Lors de la réforme, quelques formations, présentations et documents ont été donnés aux enseignants, mais ensuite, ils ont été accompagnés par des conseillers pédagogiques nouvellement formés ou ils ont été laissés à eux-mêmes, face à des attentes vagues et trop peu de repères. Dans ce cas, de nombreux enseignants ont éprouvé des difficultés avec les nouvelles méthodes et se sont alors montrés réfractaires au changement (Collerette, 2008). Dans le même esprit, il s'avérerait judicieux de mettre l'accent sur les pratiques professionnelles des enseignants et des cadres. Finalement, afin de mieux faire passer le changement, les décideurs auraient avantage à mettre l'accent sur les problèmes que le changement propose de corriger, afin que celui-ci soit pertinent aux yeux du personnel, mais aussi de la population dans le cadre d'un changement au niveau du système éducatif.

2.1.2. Recension des écrits concernant le changement

Des études ont démontré qu'un changement imposé selon le modèle descendant ne réussit jamais à être mis en place à 100 %; les résultats étant souvent éloignés de ce qui était prévu initialement (Bélangier et coll., 2012; Brabant et Caneva, 2020; Carpentier, 2012). D'autres recherches abondent dans le même sens en indiquant qu'il y a toujours des imprévus qui font que le changement ne s'applique pas tel que prévu et son résultat final est moins important ou moins remarquable qu'initialement prévu (Denis et coll. 2001; Lozeau et al., 2002). En effet, Smith (2002, dans Colletterte, 2008) indique que les recherches en arrivent à la conclusion qu'environ le tiers des changements réussissent. Aux États-Unis, Cawelti (1967, dans Carpentier, 2012) a constaté que sur 27 changements implantés selon le modèle descendant, seulement six d'entre eux ont été adoptés dans les écoles, et que les autres furent majoritairement abandonnés avec le temps. Pour Bareil (2008), qui a compilé plusieurs statistiques, c'est un changement sur deux qui n'atteint pas les objectifs initiaux, à l'intérieur des budgets et des échéanciers.

Pour sa part, Fullan (2016) indique que pour réussir un changement important, plutôt que de procéder de manière descendante, la meilleure stratégie serait de procéder par un leadership par le milieu. Ce type de leadership aurait comme origine une strate intermédiaire du système, par exemple les écoles ou les commissions scolaires. Il se base sur des pratiques implantées en Ontario et en Nouvelle-Zélande, lesquelles ont démontré être efficaces pour mobiliser et engager le personnel et les décideurs face à des changements proposés.

Recardo (1995) indique, sans identifier la source de ce résultat, que les employés résistent au changement de manière indirecte à raison de 70 %. Colletterte et Delisle (1992) ajoutent, en ce sens, que les individus agissent de la sorte car ils se sentent impuissants face au changement. Une compilation de la littérature concernant la résistance au changement a été réalisée par Martin (1998) auprès de plusieurs auteurs. Elle en est arrivée au constat que la majorité des raisons pour lesquelles les gens résistent au changement touchent l'aspect social du changement, entre autres la peur de l'inconnu, lequel est intimement lié à la personne. Ainsi, la résistance au changement concernerait davantage son aspect social que son aspect technique.

Des pratiques simples de gestion du changement peuvent s'avérer efficaces pour mener à bien ledit changement, selon plusieurs études. Collins et Porras (1994), à la suite de leur recherche sur les organisations dont la performance est durable, suggèrent aux organismes de se concentrer sur moins de chantiers et de choisir des cibles centrales pour tous autour de la mission principale. D'autres chercheurs proposent aussi de mettre en branle des chantiers de changement correspondant aux capacités de gestion du milieu, afin d'éviter de perdre la maîtrise du changement, d'autant plus que ces chantiers s'ajoutent aux autres nombreuses tâches courantes des gestionnaires (Mourier et Smith, 2001; Probst et Raisch, 2005). D'autres ajoutent à ces propositions que l'institution doit s'assurer de dégager les ressources nécessaires à la réalisation du changement, en quantité suffisante (Collerette, Legris et Manghi, 2006). Aussi, le changement se trouve simplifié quand les décideurs communiquent clairement au personnel leurs attentes (Mourier et Smith, 2001, Collerette, Legris et Manghi, 2006).

Laurier (2014) s'est intéressé plus particulièrement au changement via la Politique d'évaluation des apprentissages afin d'analyser son application dans le système scolaire, une dizaine d'années après sa publication. D'entrée de jeu, l'auteur affirme que la résistance au changement à la suite de réformes en éducation se cristallise généralement au niveau de l'évaluation, où les enseignants ont tendance à reproduire leurs anciennes façons de faire, impliquant alors une évaluation moins rigoureuse et moins cohérente avec le programme de formation. Le chercheur a produit une analyse rétrospective critique en confrontant son point de vue à celui d'une personne ayant participé à l'élaboration de la PÉA. Laurier (2014) indique que l'implantation de la PÉA a rencontré des embûches et n'est que partielle. Selon lui, en plus des nombreux documents complémentaires qui ont été ajoutés et des modifications aux règlements « qui en précisent et parfois en réduisent la portée » (p.31), il existe potentiellement quatre facteurs permettant d'expliquer cette situation. Sans entrer dans le détail de ces quatre explications, nous les énumérons ici : la viabilité du concept de compétence en milieu scolaire, le passage difficile d'une politique à la mise en place de nouvelles pratiques, la lourdeur de la tâche demandée aux enseignants, l'alignement entre curriculum et évaluation (la PÉA étant arrivée après le PFÉQ, et un nouveau bulletin a amené des modifications incohérentes entre les pratiques et l'outil administratif).

Un autre aspect non négligeable de la transformation organisationnelle réside dans l'accompagnement offert aux employés. En effet, il a été démontré qu'un bon accompagnement régulier du personnel, en explicitant les attentes à leur égard, permet d'acquérir plus vite les nouvelles pratiques (Mourier et Smith, 2001 ; Colletette, Schneider et Legris, 2003 ; Colletette, Legris et Manghi, 2006). À cet effet, une étude réalisée à l'aide d'un questionnaire par le MELS (2007a) dans le cadre des travaux de la Table de pilotage du renouveau pédagogique auprès de directions d'établissement (n=646) et de conseillers pédagogiques (n=240), des secteurs public et privé ainsi que des écoles anglophones et francophones, concluait que la majorité des directions d'établissement et des conseillers pédagogiques étaient à l'aise de soutenir les enseignants dans le développement de leurs pratiques dans une APC et percevaient positivement ce travail de soutien et d'accompagnement réalisé auprès de leur équipe-école. En ce sens, Guillemette, Royal et Kevin (2015) ont réalisé une recherche-action dans une commission scolaire, sur une période de trois ans, auprès de cinq directions d'établissement et de cinq conseillers pédagogiques, visant à vérifier la collaboration entre ces deux types d'acteurs pour soutenir l'ajustement des pratiques des enseignants. Il ressort de cette recherche-action que les directions, afin de pouvoir différencier leurs interventions auprès du personnel enseignant, ajustent leurs pratiques de gestion dans une perspective d'accompagnement : ils analysent les situations, planifient des interventions, agissent, puis régulent les retombées de ces changements sur la réussite des élèves. La présence d'un CP dans l'école permet un accompagnement dans la démarche où celui-ci joue alors de multiples rôles : conseillances, sensibilisation, formation et accompagnement, toujours en collaboration avec la direction face à l'équipe-enseignante. Dans le même sens, plusieurs recherches, dont font état Guillemette, Royal et Kevin (2015), mettent en évidence l'impact positif des pratiques de gestion sur la réussite des élèves, particulièrement celles visant l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants, qui passent souvent par de la formation et de l'accompagnement par un CP. Dans une étude de Bélair et Baribeau (2008), citée dans Bélair et Dionne (2009), on constate que les enseignants tentaient de combiner les nouvelles exigences quant à l'évaluation à leurs pratiques existantes référant principalement aux examens par objectifs. Ceci a eu comme impact de générer une lourdeur dans la tâche des enseignants. La majorité des enseignants interrogés a indiqué, face à cette problématique, avoir vécu un manque de formation ou encore une formation inadéquate, offerte par des personnes (directions ou conseillers pédagogiques) eux-mêmes peu formés sur le sujet.

Kupritz (2002) a réalisé une recherche visant à déterminer l'impact du design de l'espace de travail sur le transfert des apprentissages. La recherche a été réalisée par des entretiens auprès de 24 travailleurs qui avaient suivi une formation pendant une période de quatre mois et qui étaient ensuite de retour dans leur emploi. Cette étude a démontré qu'il est difficile pour les gens en emploi de transférer les apprentissages faits lors de formations vers la pratique concrète, particulièrement parce que les conditions dans lesquelles les formations sont dispensées, de façon calme et structurée, sont très différentes de celles dans le milieu de travail, où les employés sont souvent interrompus dans leurs tâches et travaillent dans un environnement parfois bruyant. Bien que cette recherche ne se déroulait pas dans le milieu scolaire, les conditions de travail et de formation décrites ressemblent à celles ayant lieu dans les écoles : par exemple, les enseignants ont été formés par rapport à l'approche par compétences lors de journées pédagogiques, regroupés entre eux face à un formateur, puis ils doivent transférer les apprentissages théoriques dans un contexte de pratique de la classe qui est souvent bruyant et imprévisible. Par ailleurs, dans une analyse qu'ils ont faite de quatre situations de crise dans des organisations nord-américaines et françaises, Rochet, Kermidas et Bout (2008) ont démontré que les employés du secteur public, même s'ils sont parfois reconnus pour faire preuve de résistance au changement, ont des aptitudes identiques à celles des autres organisations, notamment en situation de crise.

Dans cette section, nous avons défini le changement et le changement organisationnel, nous avons traité des réactions de résistance ou de soutien au changement, ainsi que de l'appropriation, par les acteurs, du changement imposé par les décideurs. Cela nous a permis de mieux circonscrire les circonstances dans lesquelles se situe notre recherche. Il est important de comprendre le contexte dans lequel le changement a eu lieu, et l'éventail de réactions que celui-ci peut avoir généré chez les enseignants, réactions qui auront permis de s'approprier ou pas ou en partie les changements imposés. Considérant ce contexte, voyons maintenant ce qui était attendu au niveau des pratiques évaluatives à mettre en place lors de cette réforme.

2.2 Les pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives sont au cœur de notre problématique, alors que nous nous questionnons sur la façon dont celles-ci ont évolué pour tenter de se conformer à l'approche par compétences. De manière à bien comprendre ce que représentent ces pratiques, les sections suivantes présenteront en quoi elles consistent, puis nous nous attarderons à détailler deux éléments relatifs aux pratiques évaluatives présentés dans le *Cadre de référence en évaluation* ainsi que dans la PÉA, soit la démarche d'évaluation proposée ainsi que les fonctions de l'évaluation.

2.2.1. Définitions du concept de pratiques évaluatives

Le mot évaluer découle, au sens étymologique, du terme « *ex-valuere* », c'est-à-dire « *faire ressortir la valeur de* » (Roegiers, 2010, p.51). L'évaluation est définie, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, comme étant une « démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (Legendre, 2005, p.632). Plus précisément, on y définit aussi l'évaluation dans le contexte scolaire, en indiquant qu'il s'agit d'un processus de recherche d'information au sujet de l'apprentissage des élèves de manière à élaborer un jugement sur les progrès effectués, afin que l'enseignant porte un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève (Legendre, 2005).

D'autres auteurs définissent également l'évaluation, dans une approche par compétences, comme une démarche complexe comportant une part de subjectivité (Laurier et al., 2005), une communication entre le sujet observé et l'évaluateur (Scallon, 2004) ou un jugement sur la progression des compétences en fonction de critères d'interprétation prédéfinis (Durand et Chouinard, 2012; Tardif, 2006). Louis (1999) pour sa part, ajoute qu'il est important d'interpréter ces informations dans le but de prendre les meilleures décisions possibles sur la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage de l'élève. Ces définitions rejoignent le terme *assessment*, terme largement utilisé dans la littérature et la pratique anglophone qui s'est substitué au vocable *evaluation*, car il représente davantage l'approche préconisée de nos jours en évaluation des compétences. En effet, l'étymologie du mot *assessment* réfère à « s'asseoir avec », en lien avec

l'évaluateur qui observe les diverses manifestations de la performance de l'élève dans le temps (Scallon, 2004).

L'évaluation implique « une personne qui doit porter un jugement sur l'apprentissage fait par un élève en vue d'en déterminer l'étendue ou la qualité, particulièrement au moment de prendre une décision concernant cet élève. » (Laurier et al., 2005, p.13). Cela « consiste donc à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et de l'ensemble de compétences. » (Scallon, 2004, p.20) C'est une démarche vidéographique et non photographique où « l'évaluation visera à déterminer les changements qui se sont produits en matière d'apprentissage depuis la dernière évaluation en les situant dans un modèle cognitif de l'apprentissage » (Tardif, 2006, p.95). Ce jugement peut être partiel en cours d'apprentissage ou final lors de l'évaluation à visée certificative.

Nous constatons que l'évaluation présente un caractère similaire chez les auteurs précédemment cités. En opposition à ces explications qui visaient les apprentissages, Bélair (1999) traite le concept d'évaluation davantage au niveau administratif et de façon subjective, en indiquant qu'il s'agit d'une action souvent ponctuelle et administrative, représentée par des résultats quantitatifs, soumise à la communauté enseignante ou familiale, et entachée d'interprétations diverses souvent peu justes et équitables autant envers l'évalué que l'évaluateur.

Nous avons comme objectif de questionner non pas l'évaluation, mais plus spécifiquement les pratiques évaluatives des enseignants, c'est-à-dire, les actes qu'ils posent relativement à l'évaluation des apprentissages. Daudelin et al. (2007), ont défini ces pratiques à l'intérieur d'un ensemble plus grand de pratiques pédagogiques. Selon eux, les pratiques pédagogiques, ou pratiques d'enseignement, dont l'objectif ultime est l'apprentissage de l'élève, sont définies comme : « l'ensemble des actes [...] d'un professionnel, observables ou non, ainsi que les significations que [...] ce dernier leur accorde [...] mis en œuvre en présence ou non d'élèves, durant le temps scolaire et hors temps scolaire, individuellement ou collectivement [...] » (p.18). Selon ces auteurs, les pratiques évaluatives sont un sous-ensemble des pratiques d'enseignement, car elles constituent une partie des pratiques d'enseignement mises en place au cours d'un apprentissage, lesquelles visent l'apprentissage des élèves. La figure 10 qui suit illustre l'imbrication des différents types

de pratiques à l'intérieur desquelles se trouvent les pratiques évaluatives. Elles sont définies comme des pratiques

[...] qui regroupent l'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle ou d'un professionnel, ainsi que les significations que cette dernière ou ce dernier leur accorde [...] observables ou non [...] qui comprennent le recueil et le traitement de l'information au sujet des apprentissages de l'élève, un jugement sur ces apprentissages et une rétroaction à l'élève. (Daudelin et al. 2007, p.27).

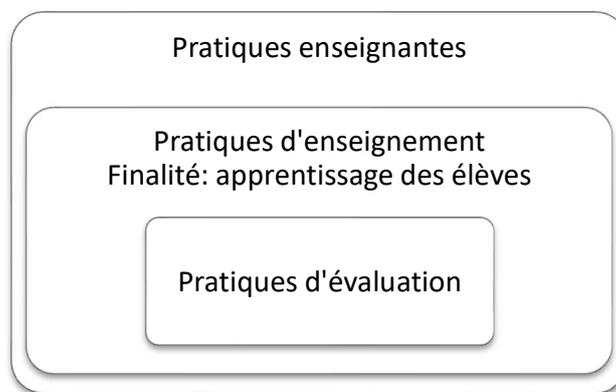


Figure 10. Pratiques enseignantes et pratiques d'évaluation. Inspiré de Daudelin et al. (2007, p.30)

Dans le cadre de la présente recherche, nous définissons donc les pratiques évaluatives de la façon suivante.

Pratiques évaluatives : tout acte que fait un enseignant pour procéder à l'évaluation des apprentissages de ses élèves.

Afin de mieux cerner comment devraient se concrétiser ces pratiques, voyons plus en détails la démarche d'évaluation et ses cinq étapes.

2.2.1.1. La démarche d'évaluation

La démarche d'évaluation est un processus qui permet d'analyser le cheminement (Scallon, 2004) et les difficultés (Legendre, 2005) des élèves. Elle est constituée d'étapes qui sont sensiblement les mêmes, selon les auteurs. Préalablement à la réforme, cette démarche comportait trois étapes pour

le ministère de l'Éducation : mesure, jugement et décision (MÉQ, 1981). Pour Tousignant et Morissette (1990), elle en comportait deux : la mesure (qui comprend la collecte, l'organisation et l'interprétation des données) et l'évaluation (le jugement et la décision). De son côté, Louis (1999) identifie cinq étapes de la démarche évaluative : l'identification du but de l'évaluation et du type d'information à rechercher, la collecte d'information, l'interprétation de l'information, le jugement et la prise de décision. Laurier et al. (2005) proposent aussi cinq étapes : la planification, la prise d'informations, l'interprétation, le jugement (qui inclut implicitement la décision) et la communication. Tandis que Durand et Chouinard (2012) proposent une démarche en cinq étapes, basée sur celle de la *Politique d'évaluation des apprentissages* : la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la décision, puis la communication.

Démarche d'évaluation :
Planification
Collecte de données
Interprétation
Jugement et décision
Communication

Observons plus en détails ces étapes de la démarche, que nous considérons comme étant la plus complète.

► **La planification**

Les enseignants planifient ce qui sera enseigné et comment ce sera fait, mais également comment les apprentissages tirés de cet enseignement seront évalués. La planification de l'apprentissage est concomitante à la planification de l'évaluation ce qui consiste donc à choisir les moyens les plus appropriés pour évaluer l'élève en fonction de l'intention à la base de l'action pédagogique. Cette planification doit être à la fois souple et rigoureuse; souple, car de nombreux imprévus peuvent survenir au cours d'une semaine, dans une classe, et rigoureuse afin de permettre aux intervenants de fournir une rétroaction et une aide immédiate à l'élève qui développe ses compétences (MÉQ, 2003). Elle doit respecter les documents prescriptifs relatifs à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Selon Black et Wiliam (1998), les enseignants planifient peu et lorsqu'ils le font, ils planifient en vase clos, avec, pour conséquence, le fait que les élèves d'une classe à l'autre dans la même école ne sont pas préparés de la même manière pour la passation des épreuves. Cela constitue un élément important relatif à notre problématique, puisque selon ces auteurs, les enseignants auraient tout avantage à partager les méthodes utilisées afin d'échanger et de critiquer ces méthodes par rapport à ce qu'elles doivent évaluer en réalité; le tout dans l'objectif de mettre en place les meilleures façons de faire pour optimiser les apprentissages des élèves et leur préparation aux évaluations. La planification des apprentissages et de l'évaluation est une étape importante au bon déroulement du reste du processus d'évaluation, qui demande temps de réflexion, travail en équipe et expérience pour la réaliser le plus adéquatement possible.

► La collecte d'informations

Un des changements préconisés par la réforme résidait dans la façon de collecter l'information. Plutôt que d'être réalisée par des examens objectifs après une séquence d'enseignement-apprentissage, l'évaluation devait consister à faire vivre des situations complexes à l'apprenant dans lesquelles ce dernier doit construire des réponses élaborées en intégrant plusieurs ressources. Aussi, ces situations se déroulaient sur une plus longue période - souvent sur plusieurs périodes - car la tâche demandée est de plus grande ampleur que l'examen traditionnel (Tardif, 2006; Laurier et al., 2005; De Ketele et Gérard, 2005; Scallon, 2004). Dans la dernière décennie, plusieurs auteurs (Durand et Chouinard, 2012; Laurier et al., 2005; Scallon, 2004; Wiggins, 1998) ont dénoté certaines caractéristiques que se doivent de posséder les tâches d'évaluation. Les situations d'évaluation sont complexes et proposent un problème ouvert, c'est-à-dire qu'elles laissent une grande latitude aux élèves pour produire des réponses élaborées. La complexité des situations permet à l'élève de mobiliser plusieurs ressources pour démontrer la maîtrise de la compétence et favorise les stratégies cognitives et métacognitives, de même que le transfert des apprentissages. Les situations d'évaluation sont aussi authentiques, contextualisées et signifiantes, en présentant des situations courantes de la vie de l'élève et qui ont du sens pour lui, afin de favoriser son engagement dans la tâche (Tardif, 2006; Laurier et al., 2005; De Ketele et Gérard, 2005; Scallon, 2004). En effet, dans une APC, De Ketele et Gérard (2005) affirment que « évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes [...] qui nécessitera(ont) de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la situation. » (p.2). Ce type d'épreuves

d'évaluation était d'ailleurs recommandé dans le rapport Inchauspé dès 1997 alors qu'il était proposé de délaisser la forme des questions fermées pour tendre plutôt vers des questions ouvertes demandant des réponses avec argumentation et des activités pratiques, entre autres choses (MÉQ, 1997). Ce rapport indiquait d'ailleurs que ce type d'instrument de mesure permet davantage l'intégration des savoirs et le développement de l'esprit de synthèse.

Louis (1999, p.79) explique en quoi consiste l'évaluation par tâche complexe : « L'évaluation en situation authentique demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, les savoirs, savoir-faire et attitudes qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche susceptible d'être rencontrée dans la vie réelle extrascolaire. » Roegiers (2005, p.5) ajoute que : « [...] tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent », et pour ce faire, ce dernier suggère de soumettre régulièrement l'élève à des situations complexes, pour lui permettre de mobiliser et démontrer les savoirs et savoir-faire acquis.

La collecte d'informations peut aussi se réaliser à partir d'autres outils favorisant la participation de l'élève à son évaluation, par exemples l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs. L'engagement de l'élève dans son évaluation est important, car il lui permet de porter un jugement sur ses apprentissages, c'est-à-dire de développer ses habiletés métacognitives dans le but d'apporter les modifications nécessaires afin de faire mieux pour la suite, donc de s'autoréguler (Durand et Chouinard, 2012; Tardif, 2006; Laurier et al., 2005; Scallon, 2004).

Le PFÉQ présentait la liste de notions à faire apprendre, pour encadrer les contenus à enseigner et à évaluer mais, à aucun endroit, des directives pédagogiques étaient présentes afin de fournir des exemples aux enseignants pour leur indiquer comment développer la compétence en situation et collecter l'information nécessaire à son évaluation. Durant les premières années de la réforme, un des problèmes résidait dans le fait que les enseignants savaient quoi évaluer (une compétence), mais pas nécessairement comment collecter l'information à travers les situations complexes (les manifestations de la compétence).

► **L'interprétation**

L'interprétation permet de donner un sens aux informations collectées. À l'opposé de l'interprétation normative des évaluations dans la perspective traditionnelle, on parle maintenant d'une interprétation critériée qui consiste à observer les performances de l'apprenant et à les comparer aux critères d'évaluation du PFÉQ (ou des cadres d'évaluation depuis 2011) (Durand et Chouinard, 2012; Laurier et al., 2005). On procède aussi à une interprétation dynamique qui consiste à comparer les performances de l'apprenant à différents moments dans le temps, de manière à évaluer son progrès (Laurier et al., 2005).

Les critères d'évaluation sont les aspects sur lesquels l'enseignant doit baser son jugement. Ces critères doivent non seulement être maîtrisés par les enseignants, mais également connus des élèves, afin qu'ils sachent sur quelles dimensions ils sont évalués (Laurier et al., 2005). Ces critères peuvent s'inscrire sur une échelle graduée de différents niveaux de fréquence, de qualité ou autre (Laurier et al., 2005). La grille d'évaluation avec une échelle descriptive analytique apparaît alors comme l'outil idéal pour consigner des observations lors de situations complexes dans le cadre d'une approche par compétences (Durand et Chouinard, 2012), mais était peu connue et utilisée par les enseignants durant les premières années de la réforme, car il s'agissait d'une nouveauté majeure en termes d'outils d'évaluation. Ainsi, au moment de notre étude, l'utilisation de grilles d'évaluation descriptives contenant les critères d'évaluation était relativement nouvelle et présentait encore une problématique d'appropriation chez plusieurs enseignants.

► **Le jugement et la décision**

Pour pouvoir porter un jugement sur le développement d'une compétence, il est nécessaire d'avoir observé les apprentissages de l'élève dans plus d'une situation complexe – trois ou quatre, selon Durand et Chouinard (2012) – de même nature ou mettant en jeu les mêmes compétences (De Ketele et Gérard, 2005). Scallon (2004, p.120) abonde dans le même sens en affirmant que : « Pour fonder un jugement valide, il faut recourir à plusieurs situations qui appartiennent à une même catégorie. », une même famille de situations.

En plus de la situation complexe, l'enseignant doit aussi élaborer des outils de jugement qui lui permettront d'interpréter correctement le niveau de développement de chaque compétence, car,

comme le mentionne Scallon (2004, p.102) : « [...] juger de sa performance est une [chose], et inférer sa compétence, c'est encore tout autre chose ! »

Le MÉQ (2003, p.34) indique, au sujet du jugement, que « bien qu'il constitue en soi une étape du processus d'évaluation, le jugement apparaît en filigrane tout le long de l'évaluation. Parfois informel, il ne demeure pas moins la toile de fond de l'ensemble du processus d'évaluation » De façon plus précise, le jugement porte sur le niveau de développement des compétences des élèves, par une analyse et une synthèse des données recueillies tout au long des apprentissages. Le jugement professionnel ne peut être exempt de subjectivité (MÉQ, 2003), ce qui est fort différent d'un cumul de notes. C'est pour cette raison que les enseignants doivent utiliser les outils adéquats, consigner de l'information en quantité suffisante et l'interpréter en fonction des critères établis, de manière que leur jugement soit le plus objectif possible. Les évaluations externes, telles les épreuves obligatoires ministérielles, peuvent contribuer à porter un jugement éclairé sur le développement des compétences (MÉQ, 2003). Cela s'inscrit tout à fait dans notre problématique, alors que nous souhaitons observer l'appropriation aux nouvelles pratiques évaluatives dans le cadre des épreuves obligatoires de fin de 6^e année.

Porter un jugement c'est, selon le *Cadre de référence en évaluation* (MÉQ, 2002A, p.19), « tirer une conclusion en tenant compte de certaines considérations comme le temps dont l'élève disposait et les ressources mises à sa disposition. » La PÉA (MÉQ, 2003, p.15), stipule que le jugement professionnel est la « pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages » et qu'évaluer est « un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. » Dans le cadre de notre recherche, nous considérons la définition suivante de Lafortune (2008), pour expliquer ce qu'est le jugement professionnel de l'enseignant.

Jugement professionnel :

processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le

partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (Lafortune, 2008, p.22).

Plus encore, Allal et Mottier Lopez (2008) indiquent que le jugement professionnel est présent dans toutes les activités de l'enseignant, à toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages de ses élèves. Gérard (2013) rappelle que l'évaluation est un processus complexe, mais également un puissant outil pour améliorer les apprentissages des élèves. Or, pour ce faire, l'enseignant ne peut se contenter de faire passer un test, de le corriger et d'y attribuer une note ; il doit s'assurer d'un travail complémentaire d'analyse des erreurs et apporte la régulation nécessaire par des rétroactions efficaces et aussi, ajuster son enseignement, au besoin.

Quant à la décision, elle est prise à la suite du jugement, et peut être de nature pédagogique ou administrative. Dans le cas d'une évaluation dont la fonction est de soutenir l'apprentissage, la décision pédagogique a pour objectif de permettre la régulation, que ce soit chez l'enseignant par une régulation de la démarche pédagogique ou chez l'élève par une régulation de l'apprentissage (MÉQ, 2003). Lorsqu'il s'agit plutôt d'une évaluation pour reconnaître le niveau de maîtrise, la décision administrative et formelle, sert à reconnaître les acquis de l'apprenant, comme dans le cas des épreuves obligatoires à la fin de la 6^e année et à orienter ou classer les élèves à l'enseignement secondaire.

Bref, porter un jugement et prendre une décision constituent une étape très importante de la démarche d'évaluation, car cette étape a un impact important sur la suite des choses (réussite ou non de l'élève, mesures d'aide à apporter, contenus à revoir, etc.). C'est à cette étape que les enseignants considèrent que leur jugement professionnel est à son maximum, mais c'est aussi l'étape qui peut générer le plus d'insécurité chez eux (Laveault, 2008).

► **La communication**

Une fois la décision prise, il est nécessaire d'en informer l'élève, ses parents et les autres intervenants concernés; c'est l'étape de la communication. Il est important que tous ces acteurs connaissent les forces et les difficultés de l'élève afin d'apporter les correctifs et le support nécessaires. La communication peut se faire de façon informelle, via l'agenda de l'élève, un

courriel, une rencontre avec l'élève ou de façon plus formelle, lors d'une rencontre de parents ou à travers le bulletin. Concernant le bulletin, la ministre de l'Éducation a apporté certains changements au *Régime pédagogique*, en 2007, afin de modifier à nouveau certaines modalités de communication entre l'école et les parents quant aux aspects suivants : des compétences formulées plus simplement en des termes usuels, des notes en pourcentage pour les matières disciplinaires, des moyennes de groupe, des pondérations pour chaque compétence à l'intérieur de chaque matière, des commentaires sur les compétences transversales à la fin de l'année, et le bilan des apprentissages à faire à l'aide d'une nouvelle échelle des compétences.

Contrairement aux orientations mises de l'avant par le MELS, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2008), qui a examiné la façon de communiquer les connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages, considère que la manière la plus appropriée de rendre compte des acquis consiste à fournir, en plus du bulletin et du bilan des apprentissages, une information complémentaire aux parents par l'entremise d'un dossier d'apprentissage, d'un portfolio ou de tout autre moyen jugé pertinent par l'enseignant, ou encore le simple ajout de commentaires personnalisés dans le bulletin.

Nous venons de présenter en détails la démarche d'évaluation en cinq étapes proposée dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ce document d'encadrement reprenait aussi de façon les deux fonctions de l'évaluation initialement présentées dans le *Cadre de référence en évaluation*. Observons en quoi consistent ces deux fonctions.

2.2.1.2. Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation a deux visées principales, et peut être définie différemment selon la perspective de l'évaluateur ou de l'auteur. Observons les différentes visées que nous avons recensées et celles que nous retenons pour notre recherche.

Dans le premier cas, l'évaluation en cours d'apprentissage, appelée aussi *évaluation formative*, *évaluation pour l'apprentissage*, *évaluation en aide ou au service de l'apprentissage* est une

évaluation ayant pour but la régulation des apprentissages qui « consiste en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant » (Durand et Chouinard, 2012, p.76).

*Évaluation **pour** l'apprentissage : vise à réguler les apprentissages*

Tandis que l'évaluation en fin d'apprentissage, nommée aussi évaluation *de* l'apprentissage, consiste plutôt à vérifier si l'apprenant a développé ses compétences selon le niveau attendu. Elle peut alors servir à la sélection des élèves (i.e. lors du passage d'un niveau d'enseignement à un autre) ou à la certification (i.e. obtention du diplôme d'études secondaires), mais également à la régulation du système (dans le cadre d'épreuves obligatoires à grande échelle). Ce type d'évaluation peut se faire de façon sommative (par cumul de plusieurs résultats pour obtenir un résultat final) ou certificative (épreuve-synthèse selon des critères de réussite précis).

*Évaluation **de** l'apprentissage : reconnaissance des acquis*

Avant d'en arriver à la certification, plusieurs spécialistes de l'évaluation s'entendent sur l'importance de procéder à une évaluation formative ou une évaluation en aide à l'apprentissage. Ainsi, l'évaluation de l'apprentissage devrait avoir lieu à la fin du cycle, au primaire, tandis que toutes les évaluations réalisées en cours de cycle devraient être en soutien à l'apprentissage. Néanmoins, les pratiques évaluatives en cours de cycle (évaluation pour l'apprentissage) auront nécessairement un impact sur celles de fin de cycle (évaluation de l'apprentissage).

Pour les propos de notre recherche, nous allons nous attarder à la fonction de l'évaluation qui vise davantage la certification, particulièrement dans le contexte d'épreuves obligatoires externes. Nous pouvons définir l'évaluation certificative de différentes façons complémentaires. Voici deux définitions que nous avons retenues, car elles nous semblaient les plus en lien avec notre propre perspective du concept, dans le cadre de notre recherche.

Évaluation certificative :

C'est l'évaluation qui permet, par un contrôle continu, par examen ou par système mixte, d'attribuer les diplômes ou de certifier. (Durand et Chouinard, 2012, p.70)

Un processus débouchant sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion, de poursuite d'une action ou l'arrêt de celle-ci. (De Ketele (1996), cité dans Legendre (2005), p.633).

Bien que les épreuves obligatoires de la fin de la 6^e année soient administrées à la fin du cycle, celles-ci ne sont pas certificatives à proprement parler, car leur réussite ou leur échec n'entraîne pas automatiquement la réussite ou l'échec du cycle. En effet, tel qu'indiqué dans le premier chapitre, l'importance des épreuves obligatoires était à la guise de l'enseignant jusqu'en juin 2011, puis d'une valeur de 20 % de la note finale depuis.

Afin d'instituer l'évaluation certificative, de nombreux systèmes éducatifs ont mis en place des épreuves externes, lesquelles sont administrées à l'ensemble de la population étudiante d'un âge ou d'un niveau donné, que l'on nomme évaluations à grande échelle. Il en sera question dans la section suivante.

2.2.1.3. La préparation aux épreuves

Nous ne pouvons traiter des pratiques évaluatives de façon générale sans aussi faire mention, de façon plus spécifique, de ces pratiques spécifiques à la préparation aux épreuves externes. L'imposition d'épreuves nationales a amené des enseignants à mettre en place des pratiques plus ou moins appropriées, selon Black et Wiliam (1998). Les résultats de leurs recherches ont démontré que les tests à enjeux élevés (ce concept sera expliqué plus loin), les épreuves externes prennent le dessus sur l'enseignement et l'évaluation c'est-à-dire que les enseignants consacrent davantage de temps et d'efforts à l'enseignement et la pratique des notions qui feront assurément partie de l'évaluation et ce, au détriment des autres éléments du programme d'étude qui sont pourtant obligatoires (Nichols et Berliner, 2010; Suppon, 2008; Volante, 2005). Dans plusieurs écoles, l'enseignement régulier est arrêté quelques temps avant la tenue des périodes d'évaluation afin de

consacrer davantage de temps à leur préparation. Cependant, des enseignants s'inquiètent de la surcharge occasionnée autant aux élèves qu'à eux-mêmes par les semaines intensives de préparation et de passation des épreuves obligatoires (Audet, 2015). Une enseignante a d'ailleurs confié qu'« à partir du moment où les examens du Ministère entrent en jeu [en mai], tout ça s'arrête. » (Audet, 2015). Il a été établi par différents auteurs dont Ravitch (2011) que cette pratique ne bénéficie pas aux élèves, car ils apprennent, au bout du compte, à maîtriser les questions d'examen plutôt que la matière.

Popham (2001) et Hannaway (2003), pour leur part, mentionnent que des enseignants font pratiquer leurs élèves en utilisant des anciens examens, en reprenant des éléments de l'évaluation à venir ou en proposant des examens à partir de problèmes si semblables à l'épreuve à venir qu'ils appellent *éléments-clones*. Dans le même ordre d'idée, les enseignants vont parfois utiliser des tests préalablement aux épreuves qui encouragent davantage la mémorisation des connaissances au détriment d'une compréhension et d'une maîtrise approfondie des notions et compétences (Black et Wiliam, 1998).

Afin de préparer les élèves aux épreuves uniques sans leur faire pratiquer ces épreuves, les enseignants peuvent, dans leur enseignement quotidien, utiliser en classe le même vocabulaire précis que celui qui est habituellement utilisé dans les évaluations externes. En répétant ce vocabulaire, les élèves se l'approprient avant la passation de l'examen (Supon, 2008). D'une manière générale, plusieurs enseignants apprennent à leurs élèves à apprendre, c'est-à-dire qu'ils tentent de leur faire développer des stratégies d'apprentissage et d'étude ainsi que des façons de faire pour lire et répondre lors d'un examen (Supon, 2008). Ces stratégies, une fois maîtrisées, seront utiles aux élèves non seulement lors de la passation des évaluations externes, mais aussi tout au long de leur cheminement scolaire.

Observons quelques résultats en lien avec les concepts traités dans cette section relativement aux pratiques évaluatives.

2.2.2. Recension des écrits concernant les pratiques évaluatives

De nombreuses études se sont penchées sur les sujets des pratiques évaluatives, des étapes de la démarche d'évaluation ainsi que sur les fonctions de l'évaluation. Observons-en ici quelques-unes.

Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante (2005) ont réalisé une étude sur les pratiques évaluatives des enseignants (n = 207) de la 6^e année du primaire. Ils en ont conclu que les enseignants ont recours à deux types de pratiques évaluatives : les méthodes que l'on peut qualifier de traditionnelles (utilisation des tests et des examens) étaient utilisées par 62,3 %, tandis que les méthodes visant une évaluation pour l'apprentissage étaient mises en place par 37,7 % d'entre eux. Par ailleurs, leur étude a aussi permis d'établir que le type d'approche évaluative préconisée par les enseignants affecte la motivation de leurs élèves. En effet, les élèves démontrent moins d'anxiété lorsque leurs enseignants utilisent des approches variées d'évaluation.

En lien avec les étapes de la démarche d'évaluation, Kamanzi et al. (2007) ont réalisé une enquête par questionnaire, entre 2002 et 2006, soit au tout début de la réforme, sur un nombre important d'enseignants canadiens (n = 4569). Parmi les données obtenues en lien avec la planification, il est ressorti que 55 % des enseignants étaient plutôt insatisfaits de la planification et de la préparation de leur enseignement, de même que de l'évaluation des travaux de leurs élèves. Ces données ne nous permettent pas de connaître de façon précise les aspects relatifs à l'APC qui causaient ces insatisfactions, notamment, la planification de l'apprentissage, la planification de l'évaluation à l'apprentissage ou encore la planification de la participation de l'élève à cette évaluation. Kamanzi et coll (2007) ont aussi obtenu des données intéressantes en lien avec la collecte d'informations. En effet, les enseignants questionnés ont indiqué utiliser les outils suivants pour collecter les données, par ordre d'importance : l'observation, l'examen écrit fait en classe, les travaux faits en classe, l'entrevue individuelle, les devoirs faits à la maison, les épreuves diagnostiques. Ils ont noté que les enseignants du primaire et les enseignantes de sexe féminin varient davantage les modalités d'évaluation que ceux du secondaire et que les hommes, en général. Divers sondages (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; MELS, 2007a) réalisés auprès des acteurs du milieu de l'éducation, au primaire, ont permis d'émettre des constats en lien avec les pratiques évaluatives des enseignants. Ces derniers indiquaient être à l'aise pour prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages, pour expliquer aux élèves comment se fait l'évaluation, pour ajuster les situations d'évaluations

planifiées si les élèves ne réussissent pas comme prévu, puis pour donner de la rétroaction aux élèves pendant le déroulement de l'apprentissage quant au développement de leurs compétences. Cependant, les enseignants étaient moins confortables avec les pratiques évaluatives plus nouvelles, telles que la réalisation du bilan de fin de cycle, l'utilisation des critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle et les échelles de niveaux de compétence.

D'autre part, Szabó (2006) a aussi fait une étude, en Hongrie, qui apporte des informations intéressantes quant à la planification. Des 84 enseignants sondés et observés, du primaire et du secondaire, 83 affirment planifier les travaux des élèves en concordance avec le programme d'enseignement, 83 utilisent exclusivement le livre de cours comme support didactique, et 81 suivent simplement le programme planifié.

En ce qui concerne l'étape de l'interprétation, Forgette-Giroux et al. (1996), ont évalué les perceptions de 321 enseignants du secondaire, en Ontario, quant à leurs pratiques évaluatives, par le biais d'un questionnaire. Leur recherche a permis de constater qu'entre 40 % et 50 % des enseignants jugeaient seulement passables leurs connaissances de l'interprétation normative et critériée. Daudelin et al. (2007) ont, pour leur part, questionné les pratiques d'évaluation formative de 13 enseignants du primaire, par le biais d'entrevues semi-structurées, d'observations en classe et d'entrevues post-observations. Il ressort qu'une des enseignantes observées manifestait des doutes quant au type d'interprétation à porter. Nous pouvons extrapoler qu'en fonction du très petit échantillon, il s'applique possiblement à une plus grande population d'enseignants.

Allal et Lafortune (2007) ont réalisé une étude sur le jugement professionnel des enseignants de la 6^e année du primaire au Québec auprès de 12 enseignants qui se sont prêtés à des entrevues au cours desquelles ils devaient apporter des exemples de matériel qui leur permet, dans leur quotidien, de documenter leur jugement et leurs décisions. En ce qui concerne l'étape de la communication, elles arrivent au résultat que le meilleur moyen pour communiquer les résultats des élèves aux parents est le bulletin, même si les enseignants utilisaient d'autres moyens (appels téléphoniques, messages écrits, portfolio, etc.) pour communiquer avec ces derniers. Les chercheuses ont aussi mentionné que les disciplines de base telles que le français et les mathématiques font l'objet de davantage de discussion lors des rencontres avec les parents. De son

côté, Durand (2010) a réalisé une recherche exploratoire sous forme d'études de cas auprès d'un petit échantillon de deux enseignantes d'anglais, langue seconde, dont le but était de décrire les pratiques évaluatives, particulièrement en ce qui a trait au jugement professionnel, en cours de cycle et à la fin de la 6^e année, en lien avec l'arrivée d'une nouvelle épreuve obligatoire dans cette matière. Par le biais d'une entrevue semi-structurée et d'un questionnaire écrit, la chercheuse en est arrivée à la conclusion que la mise en place d'une épreuve imposée a été l'occasion chez les deux enseignantes questionnées de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. Cela leur a permis, entre autres choses, de confirmer la pertinence d'outils qu'elles utilisaient depuis l'arrivée de l'APC (mais préalablement à l'imposition d'une épreuve), tels les situations d'apprentissage et les grilles d'évaluation descriptives, et de faire confiance à leur jugement professionnel appuyé sur de tels outils.

Une étude (House of Commons, 2007) réalisée au Royaume-Uni en 2003 a démontré qu'il existe une différence substantielle entre l'Angleterre et l'Écosse, dans le temps dédié à l'évaluation, alors que l'entraînement aux tests de fin de la 6^e année accapare au moins trois heures par semaine chez 70 % des enseignants du primaire en Angleterre, ce qui n'est pas le cas du tout de l'Écosse, pays qui procède à moins d'examens standardisés. Ce résultat nous permet de constater deux choses : premièrement, les pratiques d'évaluation occupent une grande partie de temps dans la semaine et, deuxièmement, les façons de faire sont différentes chez les enseignants de deux systèmes éducatifs qui sont pourtant semblables.

En ce qui concerne les fonctions de l'évaluation, plusieurs études, selon Black et Wiliam (1998), arrivent à la conclusion qu'une l'évaluation formative, c'est-à-dire celle en soutien à l'apprentissage, aide les élèves en difficulté plus que les autres. Cette recension de Black et Wiliam (1998) montre qu'un accroissement des pratiques d'évaluation formative produit un gain d'apprentissage notable et important. Toutefois, par la nature-même des évaluations certificatives, l'emphase est mise sur les notes plutôt que sur les conseils et l'aide à l'apprentissage. Galand et Grégoire (2000) ont mené une recherche auprès de 240 élèves de 5^e et 6^e année primaire, de dix classes différentes, en France, qui touchait les pratiques d'évaluation. En effet, les élèves ont rempli une adaptation française du questionnaire de Nicholls (1989) relatif aux orientations motivationnelles, ainsi qu'un questionnaire portant sur leur concept de soi, tandis que leurs

enseignants (deux femmes et huit hommes avec plusieurs années d'expérience) ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques d'évaluation. Ils ont croisé les données issues des réponses des élèves et des enseignants et en sont arrivés à la conclusion que les élèves qui sont exposés à des pratiques évaluatives axées sur l'aide à l'apprentissage sont mieux orientés que ceux qui sont exposés à des pratiques évaluatives visant la performance. Dans la même veine, Watkins (2010) a procédé à l'analyse de plus d'une centaine de recherches réalisées dans des classes et a démontré que l'attitude et le comportement des élèves s'améliorent, entraînant ainsi une amélioration de leurs résultats, lorsque les acteurs du système considèrent qu'il est plus important de les aider à apprendre que de les pousser à obtenir de meilleurs résultats aux examens.

Nous avons vu, dans cette section, que les pratiques évaluatives des enseignants sont diverses et que celles visant la fonction d'aide à l'évaluation sont les plus prometteuses pour favoriser les apprentissages des élèves. Maintenant, qu'en est-il lorsque les élèves et leurs enseignants sont exposés à des épreuves externes?

2.3. Les épreuves externes

On retrouve, dans la littérature, plusieurs termes définissant des épreuves imposées à une large population : évaluation nationale, épreuve unique, épreuve obligatoire, épreuve uniforme, épreuve externe, examen ministériel, examen national, épreuve produite par l'état, etc. Ce sont toutes des expressions qui réfèrent à une évaluation de grande envergure, où la même situation d'évaluation (généralement un examen) est administrée à une large population, de manière obligatoire. Dans tous ces cas, ce sont des épreuves externes; c'est donc dire que celles-ci sont conçues par des personnes qui ne travaillent pas à l'intérieur de l'école, et elles sont imposées dans tous les établissements scolaires.

Épreuve externe :
situation d'évaluation imposée, qui n'est pas conçue au niveau local (classe ou école)

Souvent, ces épreuves constituent des tests à enjeux élevés (high-stake testing), soit une évaluation dont le résultat aura un impact important pour la personne évaluée (i.e. l'admission à un programme particulier, la certification) (Burger et Kruger, 2003; Cizek, 2001b; Hess et Brigham, 2000; Lewis, 2000).

Dans le cadre de notre étude, nous considérons les épreuves obligatoires imposées à tous les élèves de la 6^e année du primaire comme des épreuves externes, mais elles ne représentent pas des tests à enjeux élevés, car elles ne servent qu'à réguler le système (MÉQ, 2003) et n'avaient pas d'impacts importants sur le cheminement des élèves (avant qu'elles ne vailent 20 % du résultat final, à partir de juin 2012). En effet, selon Maroy et Voisin (2014), la reddition de comptes qui découle de l'analyse des résultats des élèves aux épreuves obligatoires est de type néo-bureaucratique et sert principalement d'indicateurs aux décideurs, les enjeux étant alors modérés, voire faibles.

2.3.1. Définitions du concept d'épreuves externes

Les épreuves externes sont souvent des évaluations standardisées, et leur déploiement à une grande population présente des impacts positifs, mais aussi des effets négatifs sur les élèves et le personnel enseignant. Observons en détails ce qu'il en est.

2.3.1.1. Les épreuves standardisées

La standardisation est un élément à ne pas négliger lorsque vient le temps de faire passer une épreuve à une large population (Downing, 2006). On dit d'un test qu'il est standardisé lorsque les conditions d'administration et de correction sont uniformisées (Legendre, 2005). La standardisation fournit des données précises sur les apprentissages, afin de procéder à des comparaisons et même, ultimement, de prédire les succès scolaires (Sawadogo, 2015). Selon Garrison (2009), la standardisation a plusieurs significations dans le contexte de l'éducation, premièrement cela implique que les élèves sont traités équitablement à travers les situations d'évaluation et subissent les mêmes tests et, deuxièmement, cela implique de tester en fonction d'une norme afin de comparer les élèves par rapport à un standard égalitaire pour tous. Or, Laurier et al. (2005) soulignent que les épreuves qui se veulent standardisées et qui respectent la démarche rigoureuse

de construction d'un outil d'évaluation présentent malgré tout, en certaines occasions, des biais socioculturels et peuvent ne pas être représentatives du programme de formation. Dans leur ouvrage, Harris, Smith et Harris (2011) critiquent l'étendue, la fidélité et la validité des tests. Ils considèrent que les tests standardisés ne permettent pas d'obtenir l'information réellement recherchée, en plus de détourner la discussion des vrais enjeux quant à la réelle signification des résultats. Ils affirment que la multiplication des tests a eu comme impacts de diminuer l'énergie et l'enthousiasme des enseignants, en plus de rendre insignifiants les apprentissages faits par les élèves. Pour sa part, Garrison (2009) indique que les réformes basées sur les standards ont échoué à fournir les aspects de justice et d'égalité présumés, mais plus encore, ces formes de reddition de comptes ne permettent pas non plus d'améliorer l'éducation ni de fournir des informations adéquates sur l'état des écoles.

En ce qui concerne les épreuves telles les épreuves obligatoires dont nous traitons dans cette recherche, certains auteurs indiquent que les situations complexes ne sont pas des tests standardisés au même titre que les tests traditionnels. Selon Rey (2014), une situation d'évaluation de compétence doit être complexe et requiert un temps de réalisation important, ce qui fait qu'elle ne comporte qu'une ou deux tâches, en général. En ce sens, il affirme : « On est très loin des conditions qui assureraient la validité et la fiabilité de l'outil d'évaluation selon les réquisits classiques. On voit que la notion de compétence vient remettre en cause les efforts traditionnels pour assurer la justesse de l'évaluation » (Ray, 2014, p.89), dans un contexte de standardisation. Pourtant, une évaluation à visée certificative se devrait d'être standardisée. Pour ce faire, l'épreuve doit non seulement faire preuve de validité, qui consiste en « l'adéquation entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer » (De Ketele et Gérard, 2005, p.3) et de fiabilité, qui représente « le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés » (De Ketele et Gérard, 2005, p.3), à savoir s'ils seraient les mêmes advenant que l'on collecte l'information dans des conditions différentes, par exemple à un autre moment, avec un autre outil ou par une autre personne. La standardisation s'avère fort probablement plus facile à mettre en place, de façon générale, dans un contexte d'épreuves simples, comme des questions à choix multiples. Or, dans un contexte de situations complexes, il est plus sensible d'affirmer que les épreuves sont standardisées, car les conditions à mettre en place pour qu'un élève démontre le développement de la compétence dans toutes les situations d'une même famille de situations sont plus nombreuses (De Ketele et Gérard, 2005; Rey,

2014). Selon Garrison, (2009), l'uniformité et le fait de pouvoir comparer les épreuves et leurs résultats sont essentiels pour assurer une standardisation.

Si les épreuves ne sont pas standardisées au sens propre, au Québec, nous pouvons affirmer qu'il y a une conscience à standardiser, minimalement, les conditions d'administration des épreuves, dans la mesure où l'ensemble des enseignants de la province appliquerait uniformément les consignes qu'ils reçoivent quant à la passation des épreuves. En effet, les conditions d'administration des épreuves obligatoires à la fin de la 6^e année sont énoncées dans le guide d'administration des épreuves de mathématique et de français (MELS, 2010). Les enseignants en prennent connaissance, car ils sont responsables de l'administration des épreuves, aux moments prévus et selon les conditions déterminées par le MELS. Néanmoins, il est difficile d'assurer des conditions identiques d'une école à l'autre et même d'une classe à l'autre, en ce qui concerne les contextes ayant un impact négatif sur les résultats, tels le va-et-vient d'élèves pendant l'épreuve, la présence de bruit environnant (i.e. le reste des élèves de l'école n'est pas nécessairement en examen) et les distractions visuelles possibles dans la classe, entre autres choses (Mullis et al., 2010)

L'évaluation standardisée est habituellement mise en œuvre dans un système géré du haut vers le bas (top-down), où les décideurs politiques élaborent des objectifs (planification stratégique), lesquels sont mis en œuvre tels que prescrits par les gens sur le terrain, et dont les épreuves imposées deviennent des indicateurs d'atteinte des performances (Mons, 2009). Relativement à notre problématique concernant l'appropriation des changements en évaluation à la suite de la réforme au Québec, nous pouvons constater que difficulté d'appropriation trouve écho ailleurs. En effet, Mons affirme : « L'évaluation standardisée n'est pas une pratique nouvelle dans les systèmes éducatifs des pays développés. Pour autant, en cette fin de la première décennie 2000, l'outil [...] suscite de nombreuses polémiques, tant scientifiques que médiatiques. » (Mons, 2009, p.5). Alors que l'évaluation était auparavant considérée comme un outil neutre qui s'intéressait surtout à l'élève, l'évaluation standardisée à grande échelle est devenue autant un outil pédagogique que politique. Dans ces conditions, nous pouvons percevoir trois fonctions de l'évaluation standardisée : procéder à l'évaluation des acquis des élèves et donc de la qualité des services éducatifs dispensés,

faire le lien entre les écoles et les responsables du système éducatif, permettre d'informer les acteurs externes de l'école tels les parents (Mons, 2005).

L'évaluation standardisée est répandue dans plusieurs pays. En Angleterre, on retrouve une position plus extrême qu'au Québec (Broadfoot, 2000), où l'évaluation sert davantage à une forme de contrôle du système. En France, des moyens de contrôle plutôt associés à des systèmes décentralisés ont été mis en place avec des dispositifs de suivi des performances académiques qui ne sont pas utilisés dans une perspective de comparaison ou de compétition, mais plutôt de transparence et d'accès à l'information.

Ces évaluations, élaborées de nos jours, sont certainement les mieux développées, selon Cizek (2001b). L'auteur affirme qu'elles sont très fiables, impartiales, pertinentes, de niveau approprié, complexes, étroitement liées aux compétences à développer, efficaces en termes de temps et d'argent et permettent de prendre des décisions cohérentes, comparativement aux évaluations internes (parfois appelées examens-maison dans les écoles) faites par les enseignants pour leur classe.

2.3.1.2. Les impacts des évaluations à grande échelle

Les évaluations à grandes échelles, qu'elles soient de niveaux national ou international, génèrent un ensemble de retombées qui impactent les systèmes d'éducation, leurs personnels et leurs élèves. Les études consultées à ce sujet présentaient à la fois des effets bénéfiques et négatifs.

2.3.1.2.1. Les impacts positifs

Plusieurs impacts positifs sont dénotés dans la littérature concernant les épreuves à grande échelle. Observons plus en détails comment ce type d'évaluation affecte la modélisation des pratiques des enseignants, les apprentissages réalisés par les élèves, leur motivation, ainsi que le soutien apporté aux décideurs du système éducatif.

La modélisation des pratiques

La mise en place d'épreuves uniformes et standardisées permet de modéliser une partie des pratiques évaluatives des enseignants. En effet, non seulement ces outils peuvent servir de référence aux enseignants lorsque vient le temps pour eux de bâtir leurs propres instruments d'évaluation, mais ils permettent également de transmettre des renseignements précieux sur la qualité de l'alignement des apprentissages des élèves sur les priorités des programmes d'études dans les matières de base. » (Laveault, 2014, p.6).

Cizek (2001b) dénote, en ce sens, deux effets positifs de l'évaluation à enjeux élevés qui ont favorisé le perfectionnement et le développement des enseignants. En premier lieu, cet auteur affirme que l'apparition de ce type d'épreuves a permis d'augmenter les connaissances des enseignants face à l'évaluation des élèves. Successivement, leurs méthodes de collecte de données et de jugement ont progressé, permettant d'avoir en mains plus d'informations quant aux performances de leurs élèves, de manière à rendre une décision plus juste.

Parmi les avantages des épreuves uniques pour les enseignants, notons qu'ils peuvent utiliser les résultats pour diagnostiquer les points forts et les points faibles de ce qu'ils ont enseigné du programme d'études. En effet, le contenu non maîtrisé par les élèves leur fournit de l'information importante pour modifier leur propre pédagogie ou pour se former davantage si nécessaire (Volante, 2005). L'enseignant doit procéder à une régulation face à lui-même, c'est-à-dire qu'il doit utiliser le jugement des performances de ses élèves - en cours de route ou à la fin d'une tâche - pour apporter des améliorations à son enseignement, si cela est nécessaire (Bélaïr, 1999).

En plus des impacts sur les pratiques des enseignants, la littérature dans le domaine a identifié des impacts positifs pour les élèves, soit au niveau des apprentissages et de la motivation, ainsi que pour les décideurs. Observons ce qu'il en est.

Les apprentissages réalisés

Évidemment, l'évaluation des apprentissages permet de faire état de la maîtrise des connaissances et compétences des élèves (Jerald, 2006). Plus encore, elle peut affecter les élèves à court, moyen

et long terme, selon Crooks (1988). À court terme, c'est-à-dire lors d'une leçon ou d'un devoir par exemple, l'évaluation permet de réactiver ou consolider les compétences ou connaissances préalables, de mettre l'accent sur les aspects importants d'un sujet, de donner de la rétroaction rapidement, d'aider l'élève à développer des aptitudes à l'auto-évaluation et de développer un sentiment d'accomplissement. À moyen terme, lors d'un apprentissage sur une plus longue période, il a été observé que l'évaluation permet la vérification des acquis des élèves, qu'elle peut influencer leur motivation à étudier et leurs perceptions de leurs habiletés en ce sens et qu'elle permet aux apprenants de sélectionner des stratégies d'apprentissage et d'étude appropriées. Finalement, l'évaluation a des conséquences à long terme : elle influence, entre autres, le développement des habiletés d'apprentissage des élèves, leur motivation et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes comme apprenants (Crooks, 1988).

La motivation scolaire

L'évaluation en classe affecte les élèves de différentes façons : elle guide leur jugement face à ce qui est important à apprendre; elle affecte leur motivation et leur perception de leur compétence; elle permet de structurer leur façon d'étudier; elle consolide les apprentissages; et elle affecte le développement de stratégies d'apprentissage durables, entre autres (Garrison, 2009; Crooks, 1988). Dans ce contexte, l'évaluation peut les motiver à travailler plus fort à l'école, particulièrement lorsqu'ils se préparent aux tests d'admission du secondaire (Volante, 2005). Lorsqu'ils obtiennent de bonnes notes, l'évaluation a un effet stimulant chez les élèves (Kitabgi, 2009).

Un outil d'aide à la décision

L'évaluation à enjeux élevés par la passation d'épreuves externes peut susciter l'intérêt des décideurs comme levier sur lequel appuyer les décisions de changement, puisqu'elle offre plusieurs avantages (Linn, 2000). En effet, l'élaboration, l'administration, la correction et la passation des évaluations sont peu dispendieuses comparativement à d'autres mesures telles l'augmentation du temps d'apprentissage, la réduction des ratios, la recherche d'enseignants plus compétents ou le développement professionnel des enseignants. Également, les résultats sont visibles et peuvent être publicisés.

Pour Volante (2005) et Cizek (2001a), les résultats aux épreuves uniformes fournissent aux gestionnaires des informations leur permettant de juger de la qualité de leur programme d'études et de leurs politiques. Toutefois, cette affirmation s'offre à la critique. Tel que décrit précédemment, les diverses pratiques observées dans les écoles permettent de douter de la validité des résultats obtenus à ces épreuves uniques. En effet, plusieurs facteurs tendent à gonfler les résultats à des tests, que l'on pense à la sélection des élèves, aux erreurs dans les échelles de conversion des notes, aux conditions d'administration des épreuves qui peuvent être différentes d'une classe à l'autre malgré les balises, aux dates et moments d'administration, à la pratique ou le *teaching to the test* (Linn, 2000; Mons, 2009).

2.3.1.2.2. Les effets négatifs

Nous avons recensé davantage d'impacts négatifs des tests à grande échelle ou à enjeux élevés que d'impacts positifs. Les effets négatifs que nous avons relevés concernent les contenus à faire apprendre, la pression sur le personnel enseignant, la pression et l'anxiété générés chez les élèves, et finalement, ce que nous appellerons des dérives, soit le *teaching to the test* et la tricherie.

Les contenus à faire apprendre

Un des risques des évaluation à grande échelle est de tomber dans un rétrécissement du curriculum, impliquant ainsi un enseignement incomplet des notions et compétences à faire développer chez les élèves. Laveault (2014) affirme que ceci amènerait les enseignants à consacrer plus de temps aux matières et aux notions qui seront évaluées par le Ministère au détriment des autres matières, au point de ne pas respecter, parfois, le temps imparti pour chacune des matières, tel que prescrit, au Québec, dans le Régime pédagogique (Laveault, 2014). De Ketele (2006) abonde dans le même sens, en indiquant que ce n'est pas toute la discipline qui est évaluée par ces épreuves et que les enseignants se doivent néanmoins de l'enseigner en entier.

De plus, les épreuves standardisées, à contrario de ce qui se fait à la fin de la 6^e année du primaire au Québec, hormis le test de connaissances en mathématique, sont souvent présentées sous la forme de questions à choix multiples, et constituent donc des tests de connaissances, et non des épreuves de compétences (Beckers, Hirtt et Laveault, 2014; Mons, 2009).

La pression sur les enseignants

Un des dangers encourus lors de l'analyse des résultats aux épreuves externes est de faire porter le poids de ces résultats essentiellement sur les enseignants, indépendamment des facteurs autres tels que les ressources disponibles dans l'établissement ou encore le milieu socio-économique (Burger et Kruger, 2003). Dans cet ordre d'idées, Ravitch (2011) dénonce le fait que les enseignants soient tenus comme seuls responsables des résultats de leurs élèves aux États-Unis, car il importe aussi de considérer d'autres facteurs tels les ressources disponibles dans le milieu, la motivation des élèves et le soutien des parents, entre autres, pour expliquer les notes à un examen. Le défi est à ce point important que, face aux épreuves obligatoires, des enseignants demanderaient d'enseigner à des niveaux qui ne sont pas soumis à de telles épreuves (Mons, 2009).

Burger et Kruger (2003) soutiennent qu'il faut qu'il y ait un équilibre entre la pression que subissent les enseignants face aux épreuves ministérielles et le support qui leur est offert. Un support adéquat leur permettrait d'optimiser l'efficacité de leurs pratiques antérieures à l'évaluation et d'aborder l'épreuve comme il se doit. En ce sens, certains enseignants peuvent se sentir coupables des mauvais résultats de leurs élèves et perçoivent ces résultats comme le constat d'une mauvaise préparation des élèves de leur part. En revanche, si les résultats sont mauvais et que les enseignants considèrent qu'ils n'en sont pas les principaux responsables, ces derniers peuvent en venir à remettre en question l'utilité et la nécessité de faire passer des épreuves externes.

La pression et l'anxiété

Il est incontestable que l'évaluation, dans la forme qu'elle prend dans certains milieux, incite au stress scolaire (Hadji, 2014). Les élèves ressentent une pression à bien performer, laquelle génère en eux une anxiété face à l'évaluation. Cette pression entraîne aussi des effets négatifs pour l'estime de soi des élèves, leur investissement dans leurs apprentissages et leur motivation scolaire lorsqu'ils éprouvent un sentiment de compétence négatif (Kitabgi, 2009). Aussi, les situations d'évaluation à enjeux élevés peuvent entraîner de la compétition entre les élèves, ce qui peut avoir un impact positif ou négatif sur la motivation scolaire, lequel sera évidemment négatif chez les élèves plus faibles qui en ressentiront un sentiment d'infériorité (Kitabgi, 2009).

Les élèves à besoins particuliers

Les élèves à besoins particuliers, bénéficiant d'une différenciation lors de l'enseignement et de l'apprentissage, sont parfois laissés pour compte lors de telles épreuves, car les conditions d'administration ciblent l'élève moyen. De manière à présenter des résultats les plus élevés possibles, les enseignants ont parfois tendance à se désintéresser des élèves plus faibles ou ne pas accorder les mêmes dispositifs de différenciation lors de l'évaluation (Laveault, 2014).

Teaching to the test

Un des effets négatifs de ces évaluations à grande échelle, particulièrement mais pas exclusivement lorsqu'elles sont à enjeux élevés, est le risque, pour les enseignants, de tomber dans le piège d'une pratique communément appelée, dans la littérature anglo-saxonne, *teaching to the test* (Jerald, 2006; Popham, 2001), que l'on pourrait nommer, en français, enseigner que pour l'examen. Cela consiste à observer un élagage du curriculum de la part de l'enseignant, lequel cible prioritairement et de façon plus importante, les contenus risquant de se retrouver à l'examen (Laveault, 2014). Or, les auteurs soutiennent que les enfants ont de meilleurs résultats lorsque leurs enseignants mettent l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur les résultats aux évaluations (Watkins, 2010).

Sachant que les résultats scolaires sont une source importante d'information pour la régulation de de l'enseignement (Burger et Kruger, 2003), c'est-à-dire pour amener l'enseignant à se questionner et à remettre en question ses pratiques, Popham (2001) mentionne qu'il est important de faire prendre conscience qu'il est inapproprié de préparer les élèves en leur faisant pratiquer des éléments de l'examen et que l'évaluation doit plutôt être un support à l'enseignement des compétences du curriculum, ce qui entraînerait possiblement de meilleurs résultats aux examens. Ce chercheur a remarqué qu'après avoir expliqué aux enseignants qui adoptaient le *teaching to the test* que leurs pratiques n'étaient pas bénéfiques pour les élèves, ceux-ci se sont révélés surpris et consternés. Le *teaching to the test* n'est évidemment pas une pratique éthique (Jerald, 2006), car en limitant l'enseignement à ce qui sera évalué, il est fort à parier que l'enseignement d'habiletés plus avancées et le développement de compétences plus pointues seront mis de côté. D'ailleurs, les résultats ainsi obtenus aux évaluations n'auront que très peu de valeur parce que les indicateurs de réussite seront biaisés par le fait que les sujets évalués n'ont pas droit à la même préparation, celle-ci étant très variable d'un enseignant à l'autre.

Des chercheurs, dont Popham (2001), ont constaté que certains enseignants incorporent dans leurs activités de préparation aux examens des exercices de pratique qui incluent les items-mêmes de ces importantes épreuves, alors que d'autres donnent en exercices des pratiques des éléments-clones qui s'avèrent être des problèmes si semblables à ceux de l'épreuve à venir qu'on peut difficilement différencier les deux. Ce chercheur affirme qu'il n'a trouvé aucune pratique concrète pour détecter les enseignants qui préparent les apprenants aux examens de manière inappropriée (Popham, 2001). Conscients de cette pratique, les concepteurs des examens en Ontario tentent de la contrer en bâtissant des épreuves qui respectent les exigences du curriculum, avec pour objectif que celles-ci servent à modeler ce que les enseignants pourraient reprendre en classe, et ce, afin de préparer adéquatement les élèves aux épreuves provinciales. (Desjardins et Lessard, 2011).

La tricherie

La pression générée envers les enseignants par ces évaluations entraîne certains d'entre eux à tricher de diverses manières. Cizek (2001a) a obtenu la confirmation de ce fait aux États-Unis, surtout par des questionnaires et des récits de pratiques, parfois même par des médias qui mettent à jour ces pratiques douteuses. Que ce soit en payant les surveillants d'examens pour offrir davantage de temps aux élèves, en les aidant avec les réponses, en manipulant les réponses ou même en fermant les yeux sur des élèves qui trichent, différentes manœuvres de tricherie ont été observées. Toujours selon cet auteur, un phénomène troublant peut être remarqué chez ces enseignants : il semble y avoir une indifférence de leur part envers la tricherie, car ils en viennent à se convaincre qu'elle est justifiée lors des évaluations externes.

Nichols et Berliner (2010) indiquent que la tricherie dans le but d'obtenir des avantages ou d'éviter les conséquences négatives n'est pas un phénomène nouveau, seulement, cette tendance s'est accentuée dans les dernières années, au point de devenir endémique, aux États-Unis. Selon eux, lorsque les résultats aux examens servent d'indicateurs sur lesquels reposent des décisions importantes, les écoles et les enseignants peuvent être tentés de tricher pour obtenir des résultats favorables. Ainsi, les tests à enjeux élevés, dans un système où la reddition de comptes est forte, ne sont pas nécessaires selon Nichols et Berliner (2010), car ils incitent à des actes professionnels non éthiques et une appropriation erronée desdits tests, alors que d'autres moyens existent pour

faire une reddition de comptes. Des enseignants aux États-Unis ont perdu leur emploi après avoir été trouvés coupables de tricherie; c'est dire l'importance accordée à ces tests dans ce pays (Nichols et Berliner, 2010). Finalement, Nichols et Berliner (2010) concluent que les tests à enjeux élevés fournissent un contexte idéal pour que la Loi de Campbell s'applique. En effet, Campbell a émis le postulat selon lequel plus on utilise un indicateur social quantitatif à des fins de prise de décision, plus il est sujet à des pressions corruptives et plus il est capable de distordre et de corrompre le processus social qu'il est censé piloter.

2.3.2. Recension des écrits quant aux épreuves externes ou standardisées

La mise en place d'évaluations à grande échelle a, entre autres, pour objectif d'offrir un regard sur les performances de l'ensemble des apprenants d'un système. Mais quels impacts cette pratique a-t-elle sur le système éducatif? Sur les élèves? Sur les enseignants? Quelques études, réalisées depuis les dernières décennies, se sont penchées sur le sujet. Observons-en quelques-unes.

Des auteurs ont questionné les enseignants quant à leurs perceptions des épreuves standardisées. Aux États-Unis, où plusieurs évaluations à grande échelle sont des évaluations à enjeux élevés, certaines études fournissent des informations intéressantes quant aux perceptions face à ces épreuves. Johnson et Duffet (2003) ont réalisé des sondages portant sur l'opinion publique face aux écoles publiques, sur une période de quatre ans, auprès d'enseignants, de parents et d'élèves, à partir desquels ils ont pu tirer une douzaine de constats. Parmi ceux qui nous intéressent, notons que les parents et les enseignants considèrent que les épreuves standardisées sont utiles, et que seule une minorité d'élèves sont très anxieux face à ces tests. Aussi, 80 % des enseignants considèrent que les évaluations standardisées leur fournissent de bonnes lignes directrices quant à ce qui devrait être enseigné et pour améliorer les performances des élèves. Pour sa part, Jones (2007) a consulté des enquêtes réalisées dans certains états, et il en arrive à la conclusion que les enseignants américains considèrent ces tests à grande échelle plutôt positivement. En effet, ils indiquent que les tests leur permettent de mieux cibler la matière et de constater les difficultés des élèves. Il ne faut pas perdre de vue que dans ce pays, la reddition de comptes est importante et les épreuves standardisées sont donc à enjeux élevés; les résultats aux épreuves imposées ont de grands

impacts sur l'ensemble du système, que ce soit les budgets de l'école ou l'affectation des tâches des enseignants.

D'autres études ont été réalisées dans les pays scandinaves, où l'évaluation standardisée est moins présente. Helgoy et Homme (2007) ont procédé à une recherche qui visait à mieux cerner à quel point les politiques de reddition de comptes et de transparence ont affecté l'autonomie des enseignants en Norvège et en Suède. Après avoir procédé à l'analyse des documents et politiques officiels et conduit des entrevues avec des enseignants de deux villes de chacun des pays, ils en sont arrivés à la conclusion que les constats sont semblables entre les deux pays, sauf en ce qui concerne une certaine réticence des enseignants norvégiens face aux épreuves externes, ce qui n'est pas le cas en Suède, où les enseignants considèrent que les évaluations standardisées donnent des lignes directrices claires quant aux contenus à enseigner, selon un sondage administré par l'Agence Nationale pour l'Éducation (National Agency for Education, 2004, dans Mons, 2009).

Dans les pays d'Europe, d'autres recherches encore ont été faites sur le sujet. En France, les contenus à faire apprendre et les nouvelles formes d'épreuves servent de levier pour l'amélioration des pratiques enseignantes (IGEN-IGAENR, 2005, dans Mons, 2009). Au Royaume-Uni, les enseignants sont à l'aise avec le principe de l'évaluation standardisée, malgré des considérations quant à son application (House of Commons, 2007). Les tests standardisés sont, là aussi, perçus comme des outils permettant d'influencer, dans la direction souhaitée, les pratiques évaluatives des enseignants (Broadfoot et al., 2001) ainsi que leur donner des balises claires quant à ce qui est attendu dans le cheminement scolaire des élèves (Hargreaves, 2002).

De façon presque consensuelle chez les chercheurs consultés dont nous venons de faire mention, l'évaluation standardisée est perçue par les enseignants comme des outils pour leur donner des lignes directrices claires, ce qui diminuerait donc les inégalités dans l'application des programmes. Or, ceux-ci sont conscients que l'évaluation standardisée n'est pas la solution parfaite aux difficultés rencontrées en évaluation, mais à défaut d'autres moyens, ils s'en contentent.

D'autres auteurs ont traité des conditions d'administration d'examens ou de tests. C'est le cas de Mullis et al. (2010), qui ont réalisé une recherche auprès de plus de 75 000 élèves de 4^e, 8^e et 12^e

année, aux États-Unis, pour des épreuves externes dans différentes matières, afin de vérifier si les conditions d'administration des épreuves ont un impact sur les résultats obtenus par les élèves. Ils ont mesuré quelques variables, tel le regroupement des élèves, le lieu de passation de l'épreuve et les contraintes d'horaire. Ils en sont venus aux conclusions suivantes. Ils ont constaté que la taille du groupe et le lieu où l'évaluation est réalisée ont peu d'impact sur les résultats des élèves de l'étude, sauf pour les élèves de 4^e année qui ont fait un examen à la bibliothèque plutôt que dans la classe et qui ont eu des résultats plus faibles, de même que pour les élèves de 12^e année qui ont réalisé les épreuves dans un auditorium et qui ont légèrement mieux performé. Les chercheurs ont constaté que le jour de la semaine où a lieu l'épreuve n'a pas d'impact sur les résultats. Un fait intéressant est que les élèves qui travaillaient encore au moment où le temps accordé était terminé ont aussi bien réussi que les autres qui avaient quitté avant. Le fait que des élèves sortent du local d'examen et y rentrent a un impact négatif sur les résultats de ceux qui restent et tentent de finir leur épreuve. Il est ressorti de cette recherche que les élèves réussissent mieux les épreuves contenant moins de questions que les longues épreuves. Aussi, dans le cadre de leur étude, un certain pourcentage d'élèves a été installé dans des conditions plus difficiles, et il ressort que des locaux surchargés, des températures inconfortables, des endroits bruyants ou contenant des distractions visuelles ont un impact négatif sur les performances des élèves, lesquelles étaient inférieures à la moyenne des autres groupes témoins.

Bishop (2001) a aussi réalisé une étude qui visait à examiner les effets de différentes conditions d'administration sur les résultats de tests de compréhension de lecture. Trois façons de faire différentes ont été observées en lien avec l'épreuve de compréhension de lecture, chez 66 élèves de 3^e, 5^e et 7^e année : soit les élèves lisaient un passage du test avant ou après avoir pris connaissance de la question, soit les élèves pouvaient relire un passage du texte au moment de répondre à la question, soit les élèves avaient été formés, par des pratiques, à répondre à ce genre de question. Parmi les conclusions de l'étude, Bishop note qu'il y a peu d'effet sur les résultats des élèves lorsque ceux-ci ont été entraînés à répondre au test. Il a aussi remarqué que les élèves qui obtenaient davantage de temps avaient généralement de moins bons résultats. Contrairement à la croyance qu'il vaut mieux que les élèves connaissent la question avant de faire la lecture, l'étude montre que de procéder ainsi désengage les élèves de la lecture et aboutit à des résultats moins élevés.

Crooks (1988) a réalisé une recension des écrits de 14 études portant sur la relation entre l'évaluation en classe et les retombées/résultats des étudiants. La première conclusion commune à ces études est que l'évaluation en classe a des impacts autant directs qu'indirects importants, qui peuvent être positifs ou négatifs et que, par conséquent l'évaluation nécessite une préparation et une mise en application réfléchies. L'auteur fait également ressortir que les tests standardisés ont un effet important sur les élèves lorsqu'ils doivent atteindre certains standards pour obtenir un diplôme. Toutefois, les différentes études sur les évaluations obligatoires qu'il a analysées montrent qu'il y a dissidence parmi les acteurs du milieu de l'éducation à savoir si celles-ci sont bénéfiques ou non pour le système en général, mais plus particulièrement pour les enseignants et surtout les apprenants.

Dans le cadre de sa méta-analyse Watkins (2010) a soulevé deux défis que le système d'éducation devrait tenter de relever. En premier lieu, il est important, selon lui, de reconnaître que la réussite aux évaluations devrait être la conséquence d'un apprentissage efficace et non pas constituer un but en soi. Ensuite, il s'avère important de faire connaître à l'ensemble des partis impliqués dans la démarche éducative que la pression d'une approche orientée sur la performance à des épreuves externes ne parvient pas à améliorer le rendement des élèves; la pression et les attentes trop élevées deviennent contreproductives. Plusieurs recherches dont celle de Crook (1988) dénotaient déjà des corrélations négatives substantielles entre l'anxiété ressentie par les élèves avant la passation d'une épreuve et l'obtention de leurs résultats.

Selon Neill (2003), les épreuves externes n'ont pas produit d'amélioration dans les résultats scolaires aux États-Unis. Il explique que des recherches montrent que les états qui n'avaient pas d'évaluations externes au niveau de l'état avaient plus de chance d'améliorer leurs résultats moyens à l'évaluation nationale que celles qui en avaient pour se pratiquer. Toujours selon cet auteur, les tests à enjeux élevés ne sont pas associés à des améliorations en termes de résultats, mais plutôt à une augmentation du niveau de décrochage. Au contraire, Bishop a prouvé, dans des recherches menées au Canada (1998) et à New York (2000), qu'il existe une relation positive significative entre la présence des épreuves imposées et les résultats des élèves, quand l'enseignement est de

haute qualité et que les tests sont de grande qualité, puisque les élèves seraient mieux préparés, de façon globale aux épreuves externes.

Alors que plusieurs enseignants acceptent le principe derrière les épreuves d'évaluation à grande échelle ou standardisées, ils dénoncent tout de même l'importance accordée à ces épreuves, qui ont pour effet de trop orienter ou contraindre leurs pratiques pédagogiques et qui provoquent de la démotivation chez certains d'entre eux (Mons, 2009). Cette démotivation peut être à ce point importante qu'elle aura des impacts pour la suite de la carrière de certains enseignants. En effet, des recherches (Borman et Dowling, 2008, Karsenti et al., 2013) se sont intéressées au taux important d'enseignants qui quittent la profession, particulièrement durant les premières années d'enseignement. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces départs; les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent en sont un. D'autres études sont venues préciser la pression ressentie par les enseignants qui travaillent à un niveau scolaire soumis à des épreuves externes. Hargrove et al. (2004) ont indiqué, à la suite de leurs observations dans des écoles de Caroline du Nord, que bien que les enseignants comprennent l'importance des épreuves standardisées, l'attention démesurée accordée par l'état aux tests plutôt qu'aux apprentissages leur cause du stress et de la frustration. Hoffman, Assaf et Paris (2001), à travers un questionnaire rempli par 200 enseignants du Texas, ont constaté que les épreuves à enjeux élevés sont moins appréciées par les enseignants que par les parents ou les décideurs scolaires, car celles-ci leur créent de la frustration et de la pression. Un résultat important de leur recherche est que 85 % des enseignants questionnés affirment que ces tests sont la cause ou une des causes du départ de collègues, que ce soit un départ de la profession ou une réorientation à un niveau académique dans lequel ces épreuves ne sont pas administrées.

Bien que des élèves trichent, Nichols et Berliner (2010) ont constaté que ce sont surtout les adultes qui trichent dans le système d'éducation américain. Ils font référence à quelques études qui ont été réalisées aux États-Unis, dont celle de Edmonson (2003) au Tennessee, qui a permis de révéler que neuf pourcent des enseignants ayant répondu à un questionnaire ont déjà été témoins d'actes de tricherie. Une autre étude, celle de Pedulla et al. (2003) démontrait qu'entre 5 % et 15 % des enseignants (n=4195) trichaient. Voici, dans le tableau 6, quelques exemples de tricherie relevés, tirés des Nichols et Berliner (2010).

Tableau 6. Exemples de tricherie de la part des enseignants

Moment	Type de tricherie
Avant l'épreuve	<ul style="list-style-type: none"> - Faire pratiquer les élèves sur des notions à l'épreuve - Donner les questions en préparation
Pendant l'épreuve	<ul style="list-style-type: none"> - L'exclusion des élèves faibles de la passation des examens, que ce soit par une suspension de l'école quelques jours avant les épreuves pour une infraction mineure ou en les envoyant bêtement regarder un film à la bibliothèque pendant que les meilleurs élèves passent l'examen - Circuler dans la classe pendant l'épreuve et pointer du doigt les mauvaises réponses aux élèves - Donner des feuilles de « trucs » - Demander aux élèves de changer ou d'élaborer leurs réponses - Donner des indices pendant l'épreuve - Allouer plus de temps que prévu aux élèves pour finaliser l'examen - Expliquer des notions pendant la passation de l'épreuve - Chuchoter des réponses!
Après l'épreuve	<ul style="list-style-type: none"> - Effacer des réponses erronées - Changer des réponses - Changer l'identification de l'élève pour attribuer les notes à un plus faible - Augmenter les notes.

Il est à noter que les études d'où sont tirées ces informations quant à la tricherie concernaient surtout des épreuves à enjeux élevés. Or, les épreuves à l'enseignement primaire administrées au Québec ne présentent pas des enjeux élevés, tel que nous l'avons déjà mentionné. Néanmoins, des situations de tricherie dans le cadre des épreuves obligatoires ont été constatées par la chercheure dans son expérience en enseignement.

Les enseignants comprennent l'importance des épreuves externes cependant elles génèrent de la pression sur ceux-ci et cela les amène parfois à faire preuve de tricherie. Dans ce contexte, qu'en est-il de la façon dont les enseignants portent leur jugement ? Quelques chercheurs se sont penchés sur la question qui est traitée dans la section suivante.

2.4. Le jugement professionnel

Évaluer en se basant sur son jugement professionnel constituait une nouvelle façon de faire au moment du passage à l'APC lors de la réforme. Il s'agissait d'une façon de procéder qui comporte davantage de subjectivité que la compilation de notes d'examens.

2.4.1. Définitions du jugement professionnel

Le jugement professionnel est défini, à l'intérieur de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003), comme la pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages. C'était, au début de la réforme, une nouveauté dans la façon d'évaluer et de mettre une note, puisque la PÉA stipule que « l'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant. » (MÉQ, 2003, p.15). Ainsi, les enseignants ont été amenés à délaisser la compilation de notes ou de bonnes réponses, pour tendre vers une observation plus globale des apprentissages des élèves. Plus encore, la PÉA précise que l'évaluation des compétences nécessite que le jugement professionnel occupe une grande place, car l'enseignant doit se prononcer sur des réalisations complexes et des productions variées. Nous avons défini le jugement professionnel à la section 2.2.1.1, de la démarche d'évaluation en cinq étapes.

Il est important de rappeler que le jugement et l'évaluation sont soumis à certaines réglementations au Québec, telles que la *Politique d'évaluation des apprentissages*, les normes et modalités en place dans chaque école, le *Programme de formation de l'école québécoise* et les *Cadres de référence en évaluation des apprentissages*.

Il est du devoir des enseignants de procéder à l'évaluation des apprentissages de leurs élèves. Au Québec, les pratiques mises en place au niveau de l'évaluation peuvent varier d'un enseignant à l'autre car les modalités d'évaluation sont de la responsabilité de l'enseignant. En effet, la Loi sur l'instruction publique prévoit que l'enseignant possède la latitude de sélectionner les outils et les modalités qu'il utilise pour évaluer les élèves (Gouvernement du Québec, 2013A, art.19).

Tel que le stipule le document *La formation à l'enseignement* (MÉQ, 2001B), le référentiel des douze compétences professionnelles à développer par les enseignants, ceux-ci sont responsables « d'évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. » (p.59). Dans le descriptif de cette compétence professionnelle, il est aussi mentionné que la compétence liée à l'évaluation a une forte dimension éthique : « Le maître doit constamment exercer son jugement, trancher entre ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas. » (p.92). Ainsi, le jugement professionnel se doit d'être bien appuyé, sur des outils fiables et par des pratiques démontrées efficaces, conformes aux orientations ministérielles.

En cours de cycle, le jugement devrait avoir pour fonction l'aide à l'apprentissage. Le jugement porté sur les apprentissages des élèves devrait se baser sur les observations de l'enseignant, qui propose alors des rétroactions aux élèves, lesquels doivent tenir compte de ces dernières afin d'apporter les ajustements nécessaires pour faire mieux. C'est donc dire que le jugement de l'enseignant s'élabore pendant l'ensemble du processus d'évaluation, via des observations régulières du développement des compétences des élèves, de manière à rendre compte de leur évolution (Durand et Chouinard, 2012).

À l'opposé, le jugement en fin de cycle rejoint davantage la fonction d'évaluation de l'apprentissage ou d'évaluation certificative. À la fin du cycle, l'enseignant fait état du degré de maîtrise des compétences (Scallon, 2004) de façon plus formelle. C'est à partir de ce jugement final que l'enseignant prendra des décisions pour la suite du parcours scolaire de l'élève, que ce soit en termes de passage d'un niveau à l'autre, de classement dans une classe spécialisée ou encore du passage du primaire vers le secondaire, comme dans le cas des élèves de 6^e année de notre recherche (Durand et Chouinard, 2012).

2.4.1.1. Les biais de l'évaluateur

Tel que mentionné en début de section, le jugement professionnel comporte une part de subjectivité (Durand et Chouinard, 2012). En effet, plusieurs facteurs peuvent influencer la correction et le jugement de l'enseignant (Durand et Chouinard, 2012; Jorro, 2000; Louis, 1999). Tout d'abord, l'effet bien connu de Pygmalion, qui stipule que l'avenir d'un élève peut être influencé par les

préjugés de l'enseignant, a été confirmé dans plusieurs études (Crooks, 1988) qui ont vérifié que plus les enseignants ont des attentes de performance élevées pour leurs élèves, plus les enseignants poussent les apprenants à fournir plus des efforts afin de les atteindre. Dans le même ordre d'idée, l'effet-classe a aussi été constaté. Il s'agirait d'une tendance chez les enseignants à être plus sévères dans leur notation avec les classes dont le niveau est fort. Kitabgi (2009, p.6) explique : « Plus une classe a un bon niveau d'ensemble, plus les professeurs élèvent, sans nécessairement s'en rendre compte, leur niveau d'exigences, comme s'ils se sentaient stimulés par la satisfaction d'enseigner à un public performant. » Aussi, les écoles qui réussissent le mieux ou qui sont très élitistes ont des attentes élevées, mais aussi des évaluations rigoureuses (Neill, 2003). C'est ce que Kitabgi (2009, p.27) appelle « l'effet-établissement ». L'effet de Halo et l'effet de contamination impliquent que l'enseignant connaisse le nom de l'élève dont il corrige la copie et qu'il se laisse influencer par les caractéristiques de l'élève (habillement, comportement, etc.) ou par ses notes antérieures. Ensuite, la position de la production de l'élève dans la pile de travaux à corriger peut entraîner une différence dans la notation. En effet, il a été observé que les enseignants ont généralement tendance à être plus sévère à la fin de la pile, lorsqu'ils présentent des signes de fatigue. Lorsque l'enseignant n'utilise pas une grille de correction, deux phénomènes risquent de se produire. Les enseignants vont parfois utiliser un excellent travail qui devient la référence pour le reste de la correction. Ce phénomène se nomme l'effet de contraste. Aussi, des nouveaux critères peuvent apparaître importants pour les enseignants en cours de correction, lorsqu'ils tombent sur un travail qui a introduit quelque chose à quoi l'enseignant n'avait pas pensé. Ainsi, la correction de la suite des travaux s'en trouve altérée. Finalement, la personnalité et la sévérité du correcteur, a nécessairement un impact sur l'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). Pour contrer tous ces effets, il est préférable d'utiliser une grille de correction avec des critères d'évaluation précis.

2.4.1.2. Les types d'évaluateurs

Plusieurs auteurs ont tenté de catégoriser les enseignants selon leurs pratiques par rapport à l'évaluation. Nous avons retenu les quatre postures de Jorro (2000) et les trois logiques du jugement de Allal et Lafortune (2007).

Jorro (2000) a élaboré quatre postures que l'évaluateur peut prendre, c'est-à-dire quatre manières d'être de l'enseignant quand vient le temps de poser un jugement pour évaluer les apprentissages de l'élève. Le tableau 7 suivant présente ces quatre postures : le contrôleur, le pisteur-talonneur, le conseiller et le consultant, selon les agissements de l'enseignant.

Tableau 7. Les quatre postures de Jorro (2000)

Posture	Agissements
<i>Contrôleur</i>	Enseignement <i>traditionnel</i> Ne s'intéresse qu'aux résultats
<i>Pisteur-talonneur</i>	Encourage l'effort et les performances Contrôle régulièrement les élèves
<i>Conseiller</i>	Laisse de l'autonomie à l'élève Favorise la régulation, l'autoévaluation et la réflexion Considère que l'erreur est formative Propose des tâches complexes
<i>Consultant</i>	Écoute et accueille les idées de l'élève S'assure que l'élève fait des liens entre ses apprentissages Pose des questions et fait réfléchir l'élève

Toutes les postures peuvent être mises en place par les enseignants, selon que l'évaluation se déroule en cours ou en fin de cycle. Alors que le contrôleur délivre un enseignement traditionnel et s'intéresse principalement aux résultats, le pisteur-talonneur quant à lui encourage l'effort et les performances, et, pour ce faire, il contrôle régulièrement les élèves. Or, on sait que dans une approche par compétences, le développement de celles-ci prend du temps, qu'il vaut mieux évaluer les apprentissages des élèves lorsqu'ils sont prêts et favoriser le développement de savoir-faire et de savoir-être tout autant que des savoirs. L'évaluateur qui prend la posture de conseiller laisse de l'autonomie à l'élève, il se soucie de connaître les représentations de ce dernier et les démarches de remise en question par lesquelles il passe pour modifier ses connaissances. Il propose des tâches complexes et considère que l'erreur est formative pour l'élève. Le conseiller favorise la régulation auprès des élèves, leur autoévaluation, mais également la réflexion sur ses propres pratiques en tant qu'enseignant; il conseille et accompagne l'élève. Le consultant, quant à lui, s'assure d'arrimer l'école à la réalité extérieure de l'élève, de ne pas imposer ses idées, mais d'écouter et d'accueillir les idées des élèves. Il s'assure que les élèves font des liens entre leurs apprentissages, il pose des questions afin de faire réfléchir les apprenants. Selon la catégorisation de Jorro, on peut distinguer

si 1) l'enseignant conserve en tout temps la même posture ou si celle-ci est parfois amenée à changer, et si 2) la posture adoptée est différente lorsqu'il s'agit d'une évaluation à visée certificative, de l'évaluation de l'apprentissage, ou de l'évaluation pour l'apprentissage, que les épreuves soient internes ou externes. Bien que notre recherche ne s'attarde pas à tenter de classer les participants à l'intérieur de ces quatre postures, nous considérons que ces dernières délimitent, d'une certaine façon, les pratiques évaluatives que peuvent avoir les enseignants, et qu'elles pourront probablement nous aider à mieux définir nos résultats.

Pour leur part, Allal et Lafortune (2007) ont identifié trois logiques représentant les différentes façons de porter un jugement des enseignants quant à la façon d'attribuer une note. Le tableau 8 suivant explique ces trois logiques : 1) cumulative/quantitative, 2) cumulative/qualitative et 3) intuitive/qualitative.

Tableau 8. Les logiques du jugement selon Allal et Lafortune (2007)

Logique	Explication
Cumulative/quantitative	Le jugement est attribué par le cumul et la moyenne des résultats des travaux, examens, situations d'apprentissages, etc.
Cumulative/qualitative	Le jugement porté sur les apprentissages est beaucoup plus global, à partir d'une variété d'outils.
Intuitive/qualitative	Le jugement se base sur la connaissance qu'a l'enseignant des apprentissages de ses élèves et sur son impression quant à leur engagement dans leurs apprentissages Des critères personnels entrent parfois en jeu.

Dans l'approche par compétences, il est possible d'observer ces trois logiques, toutefois, depuis le retour de la notation en pourcentages (Gouvernement du Québec, 2013B, art.30.2) plutôt qu'en cotes, la logique cumulative/quantitative tend probablement à reprendre le dessus chez certains enseignants, alors que la logique intuitive/qualitative s'impose à certains moments ou avec certains élèves, car l'évaluation comprend son lot de subjectivité (Durand et Chouinard, 2012). En effet, un enseignant passe-t-il d'une logique à l'autre, selon le type d'épreuves auquel il soumet ses élèves ou selon le contexte? On peut faire l'hypothèse qu'un enseignant peut même cumuler ces logiques,

dans des proportions plus ou moins importantes. Nous nous servons de celles-ci afin de mieux définir les pratiques évaluatives des enseignants participant à notre recherche.

2.4.2. Recension des écrits sur le jugement professionnel

Dans leur étude sur le jugement professionnel des enseignants de la 6^e année du primaire au Québec dont nous avons fait mention précédemment, Allal et Lafortune (2007) ont demandé aux 12 enseignants qui se sont prêtés à des entrevues d'apporter des exemples de matériel qui leur permet, au quotidien, de documenter leur jugement et leurs décisions. Il est apparu que les enseignants considéraient important d'utiliser et de combiner plusieurs sources d'information, qualitatives et quantitatives, même si elles n'étaient pas d'égale importance, pour dresser le bilan des apprentissages. En lien avec la façon dont les enseignants portent le jugement au bilan, Mottier Lopez et Allal ont, pour leur part, réalisé une étude en 2008. En effet, elles ont observé une dizaine d'enseignants au moment de mettre un résultat à un élève, afin de comprendre comment ceux-ci s'y prenaient. Voici quelques résultats intéressants de leur étude, dans le cas de contrôles écrits. 7 enseignants donnent une appréciation quantitative avec comptage de points. Les 3 autres préfèrent une appréciation qualitative (verbale, par commentaires ou symboles) où les résultats sont colligés dans un profil critérié ou par une appréciation non chiffrée, à la suite de l'analyse des différentes traces, par jugement professionnel. De ces trois enseignants, un transforme ces appréciations qualitatives en notes et en calcule un résultat moyen tandis qu'un autre met plutôt de l'avant son jugement professionnel des compétences de l'élève, puis le confronte aux sources d'information qu'il a colligées pendant la période d'évaluation, afin de mettre un résultat au bulletin. Une autre étude qualitative sur le jugement professionnel de douze enseignants de la 6^e année du primaire au Québec, menée par Lafortune en 2008, visait à connaître leur processus de jugement en univers social et en mathématique à la mi-année et à la fin de l'année, pour des cas d'élèves difficiles. Plusieurs éléments de réflexion sont ressortis des entrevues réalisées. La chercheuse a constaté que les enseignants considéraient qu'il était important d'utiliser plusieurs sources d'informations pour faire le bilan des apprentissages des élèves, même s'ils n'accordaient pas une valeur égale à toutes ces sources. Cependant, les enseignants expérimentaient une combinaison des données quantitatives et qualitatives afin de donner un jugement nuancé et se trouvaient souvent tiraillés entre l'utilisation de leur intuition et la nécessité de rigueur pour juger des compétences des élèves.

Deschamboux (2013) a réalisé une recherche à partir des verbalisations (*think aloud*) d'enseignants d'écoles primaires au moment où ils corrigeaient des copies d'épreuves de mathématiques, de manière à mieux comprendre leur processus de jugement lors de la correction. Il en est venu à la conclusion qu'en l'absence de l'élève lors de la correction, et en fonction du nombre de copies à corriger, l'enseignant doit poser son jugement plus rapidement, en recherchant l'erreur plutôt qu'en explorant longuement chaque copie. Le jugement sommatif consiste alors en « une construction de signification à partir d'une trace laissée par l'élève sur la copie » (Deschamboux, 2013, p.8); l'évaluation est constituée de plusieurs jugements intermédiaires menant vers un jugement et une décision globale. Alors qu'à l'opposé, l'enseignant pose son jugement en collaboration avec l'élève et en observant son travail dans le cadre des épreuves formatives en cours d'année.

Dompnier, Bressoux et Pansu (2006) ont, pour leur part, réalisé une étude par questionnaire, auprès de 38 enseignants de 3^e année primaire, en France. Ils ont questionné, entre autres choses, les variables pouvant influencer leur jugement. Il ressort de celle-ci deux constats intéressants sur le jugement. Premièrement, les enseignants ont un jugement favorable lorsque les élèves ont de bons résultats dans les épreuves à grande échelle. Deuxièmement, l'effet de Halo est clairement constaté dans plusieurs situations, par exemple les élèves doubleurs sont jugés plus sévèrement, tandis que le jugement sera souvent positif pour un élève dans une matière s'il travaille bien dans les autres. Aussi, au moment de porter le jugement, les enseignants utilisaient parfois des barèmes de conversion pour transformer des évaluations quantitatives en évaluations qualitatives et vice versa. Le ministère de l'Éducation indiquait d'ailleurs, pour le Québec, dans l'*Instruction annuelle*, que les enseignants devaient utiliser les tables de conversion fournies par le Ministère (MELS, 2007b) pour inscrire leur jugement en pourcentage.

Saunders et Rivers (1996) affirment que la compétence des enseignants a un profond effet sur la réussite des élèves. Leur recherche, réalisée de façon longitudinale sur des élèves de la 2^e à la 5^e année du primaire, cherchait à déterminer les effets des enseignants sur le rendement des élèves. À l'aide d'une méthodologie mixte, ils ont déterminé que le facteur le plus dominant ayant un effet sur la réussite des élèves était l'enseignant.

Rey et al. (2012) en sont venus à la même conclusion après avoir analysé les résultats d'une enquête faite en Belgique sur environ 12 000 élèves du primaire entre 1999 et 2001, pour laquelle ils ont construit des épreuves d'évaluation des compétences en 3^e et 6^e année du primaire. Leur recherche leur a permis de conclure que « Les différences observées entre les classes pourraient trouver leurs origines dans l'attitude de l'enseignant. » (p.125). Plusieurs recherches en éducation montrent aussi que le facteur enseignant est celui qui exerce la plus grande influence sur la réussite en lecture de ses élèves (Giasson, 2011). Hattie (2008) a réalisé un travail colossal en regroupant près de 800 méta-analyses en éducation, de manière à trouver les éléments qui ont un impact sur l'apprentissage des élèves. Il ressort de cette étude que la compétence de l'enseignant, de même que la relation maître-élève font partie des facteurs ayant un impact important sur la réussite de l'élève.

Il ressort donc que le rôle de l'enseignant est un facteur d'une importance critique qui influence la réussite des élèves; de ce fait, les résultats des évaluations sont une source importante d'information et de rétroaction permettant aux enseignants de questionner et d'ajuster, s'il y a lieu, leurs pratiques (Burger et Kruger, 2003; Volante, 2005).

De l'étude de Johnson et Duffet (2003) dont nous avons fait mention précédemment, il ressort, au niveau du jugement, que 87 % des enseignants questionnés considèrent que leurs élèves doivent passer des tests pour être promus dans la classe supérieure. C'est donc une très grande majorité des enseignants qui ne se fient pas à leur jugement professionnel et qui s'en remettent à des examens pour valider la réussite ou pas de leurs élèves. Ceci va à l'encontre du jugement professionnel tel que défini dans la PÉA (MÉQ, 2003), laquelle précise que le jugement n'est pas qu'une analyse de résultats.

2.5. Synthèse du chapitre

La figure 11 qui suit met en relation plusieurs concepts du domaine de l'évaluation dont nous venons de faire mention, permettant de saisir, en un coup d'œil, le lien entre les sujets traités dans le chapitre.

du concept d'épreuves externes. Voyons maintenant quelles questions spécifiques émanent de notre question principale.

2.6. Questions spécifiques

Maintenant que nous avons défini les principaux concepts et exposé différents écrits relativement au changement en éducation, aux pratiques évaluatives, aux épreuves externes et au jugement professionnel, nous présentons ici les sous-questions inhérentes à notre recherche.

Avant toute chose, nous formulons de nouveau notre question générale de recherche : **Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?** Pour répondre à la précédente question, nous nous sommes posé les sous-questions suivantes :

Q1. Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages de la PEA en regard de la formation et de l'information reçues ?

Q2. Quelles étaient les pratiques relatives à la préparation des élèves à l'évaluation ministérielle obligatoire à la fin de la 6^e année primaire, en contexte d'approche par compétences ?

Q3. La façon de porter un jugement à la fin de la 6^e année est-elle perçue de façon différente par les enseignants selon la fonction de l'évaluation ?

Q4. Y a-t-il une relation entre la façon dont les enseignants se sont appropriés la PEA et le PFEQ et les résultats des élèves aux épreuves obligatoires ?

Afin de répondre à ces questions, nous expliciterons, au chapitre suivant, la méthodologie utilisée pour réaliser notre recherche.

3. Méthodologie

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste financée par le Fonds québécois de recherche - Société et Culture (FQRSC), sous la direction de Micheline-Joanne Durand, directrice de recherche. En tant que coordonnatrice de recherche, l'étudiante-chercheuse a participé à plusieurs étapes de cette recherche qui avait comme objectif de « *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels* » (Durand, Poirier, Chouinard, Lefrançois, 2015). Cela nous a permis de nous joindre à une équipe de chercheurs dès le début du projet afin d'élaborer l'ensemble des étapes de la recherche. L'étudiante-chercheuse avait pour mandats, en collaboration avec Mme Durand, de délimiter les objectifs et balises de la recherche, de rédiger les demandes pour l'obtention des certificats d'éthique, d'élaborer une partie du questionnaire en ligne et des questions de l'entrevue, de participer au recrutement des participants, etc. La recherche de l'équipe de Mme Durand visait donc à documenter l'évaluation sur l'ensemble de la 6^e année primaire, alors que la nôtre y était liée par le fait que nous avons utilisé le contexte de cette recherche pour ajouter nos propres questions relatives à la préparation des élèves et à l'évaluation en fin de cycle, dans un nouveau paradigme d'apprentissage. Les données obtenues sont donc propres à cette thèse, ne constituent pas des données secondaires et n'ont pas été utilisées par d'autres membres de l'équipe de recherche dans son rapport ou autres écrits.

Nous présenterons d'abord le type de recherche et la posture que nous avons adoptée, puis nous décrirons les participants visés et la façon dont ils ont été recrutés. Nous identifierons par la suite, la procédure de collecte des données et les types d'analyse qui seront réalisés. Finalement, nous précisons les aspects éthiques liés à la recherche.

3.1. Le type de recherche

La recherche que nous avons menée a nécessité une méthodologie mixte; elle a été réalisée à partir d'un devis mixte séquentiel, soit quantitatif d'abord, puis qualitatif ensuite. Notre étude est de type exploratoire et descriptive. Exploratoire, puisque nous cherchons à clarifier un problème et à combler un vide afin de documenter des aspects de la réalité à l'étude, soit l'appropriation par les enseignants de pratiques évaluatives dans un contexte de changement de paradigme, sujet pour lequel nous avons peu d'informations. Descriptive, car nous avons généré plusieurs données quantitatives qui nous permettront de décrire les pratiques (Van der Maren, 1995). La recherche exploratoire, qualitative, offre plus de souplesse que la recherche descriptive, quantitative. Or, c'est l'amalgame de ces deux types qui nous a permis de réaliser un portrait le plus complet de la problématique à l'étude.

Nous avons choisi de procéder de la sorte, car nos questions de recherche sont nombreuses et variées. Selon Karsenti (2014), utiliser à la fois une méthodologie qualitative et quantitative, lorsque réalisé de façon rigoureuse, permet d'enrichir les résultats de la recherche. À cet effet, l'auteur parle de pluralisme méthodologique et indique que puisque le contexte des problématiques étudiées en éducation est complexe et varié « il semble logique que différentes approches méthodologiques de recherche puissent être empruntées pour trouver les meilleures façons d'apporter des pistes de solution à ces défis rencontrés par les apprenants ou les enseignants. » (Karsenti, 2014). Nous y avons exploité une instrumentation quantitative pour laquelle nous avons construit un questionnaire en ligne et recueilli les résultats finaux des élèves, mais aussi une instrumentation qualitative, principalement descriptive, par le biais d'entrevues et le recueil des projets éducatifs. Le volet qualitatif étant apparu nécessaire pour enrichir les informations obtenues par le volet quantitatif, afin d'avoir un meilleur accès aux perceptions et aux pratiques des enseignants.

3.2. Les participants

Nous présentons ici la population qui était visée par la recherche ainsi que la démarche d'échantillonnage que nous avons adoptée.

3.2.1. La population visée

Notre recherche s'adressait aux enseignants de la 6^e année du primaire puisque les élèves de ce niveau sont soumis aux nouveaux formats d'épreuves obligatoires du ministère de l'Éducation (en lecture, en écriture et en mathématique) depuis 2005. Les participants recherchés enseignaient en 6^e année ou dans une classe-cycle (5^e et 6^e année) du secteur régulier ou de l'adaptation scolaire. La condition nécessaire à la participation était qu'une partie ou la totalité des élèves de leur classe aient vécu la passation des épreuves obligatoires; ainsi, ce sont seulement des enseignants répondant à ce critère qui ont participé à notre recherche. Les enseignants étaient de genre, d'âge et d'expérience professionnelle différents, et ils provenaient de milieux (rural, urbain, favorisé ou défavorisé) variés.

3.2.2. La démarche d'échantillonnage

Notre groupe de répondants représente un échantillon de milieu géographique, c'est-à-dire que nous avons appréhendé l'univers de travail – la province de Québec - comme un système qui a des contours physiques naturellement donnés permettant une observation complète et directe (Pires, 1997). Bien que nous aurions aimé obtenir un échantillon représentatif de la population, c'est-à-dire réparti dans l'ensemble de la province et dont les caractéristiques soient sensiblement les mêmes que dans l'ensemble de la population enseignante, nous n'avons pas été en mesure d'y accéder, puisque nous n'avons pas réussi à recruter de participants dans l'ensemble de la province de Québec, malgré une diffusion large de notre projet de recherche.

Le groupe de répondants est donc composé d'enseignants de 6^e année qui sont des participants volontaires ayant accepté de collaborer à notre recherche de bonne foi, comme c'est souvent le cas dans le domaine des sciences sociales (Beaud, 2003). Ce choix d'une technique non probabiliste de reproduction d'une partie de la population limite la capacité de généralisation des résultats obtenus, contrairement à ce qu'il serait possible de faire dans une approche probabiliste, basée plutôt sur le hasard. Les méthodes non probabilistes semblaient constituer le choix le plus logique dans notre cas, car elles sont peu coûteuses, rapides et faciles à appliquer (Beaud, 2003). Le choix de notre

échantillon était directement en lien avec le questionnement à l'origine de notre recherche (les enseignants devaient démontrer un intérêt à partager leurs pratiques relatives à l'évaluation) et les contraintes financières (aurait-il été possible de recruter davantage de participants si nous avions offert un dédommagement monétaire plus important?), humaines (seules l'étudiante-chercheuse et la chercheuse principale étaient en charge du recrutement) et temporelles (le recrutement a débuté à l'automne et sur toute l'année afin d'avoir des participants pour la fin de l'année scolaire) auxquelles nous avons dû faire face. Et comme nous le verrons, ultérieurement, des comparaisons diverses selon l'âge, le sexe, l'expérience, seront faites sur ce groupe de répondants.

Voici les étapes suivies, dans le cadre de notre étude, pour recruter des participants volontaires.

- ▶ Présentation (en personne ou par courriel) par des membres de l'équipe de recherche, du projet de recherche global de Mme Durand à du personnel (conseillers pédagogiques, administrateurs, etc.) de différentes commissions scolaires.
- ▶ Envoi électronique à ces personnels ($n > 200$) des commissions scolaires, par l'étudiante-chercheuse, d'un feuillet d'information expliquant le projet et d'une lettre d'intention, afin qu'ils les transmettent au personnel enseignant en 6^e année. Les enseignants intéressés devaient alors retourner la lettre d'intention par courriel à l'étudiante-chercheuse dont les coordonnées apparaissaient sur le document, pour confirmer leur participation.
- ▶ Relance, par l'étudiante-chercheuse, par le biais des conseillers pédagogiques et autres contacts (directions, enseignants) dans les commissions scolaires, de notre demande de participants, afin d'obtenir un plus grand nombre de volontaires.
- ▶ Contacts personnalisés auprès d'enseignants d'écoles privées (en personne, par téléphone ou par courriel) en fonction des contacts professionnels des membres de l'équipe de recherche.
- ▶ Réception, par l'étudiante-chercheuse, des lettres d'intention des participants volontaires.
- ▶ Envoi aux enseignants qui se sont manifestés, par l'étudiante-chercheuse, d'un courriel explicatif contenant un hyperlien pour le formulaire de consentement de manière à officialiser leur participation à la recherche.
- ▶ Une fois leur participation officialisée, les enseignants recevaient, par courriel de la part de l'étudiante-chercheuse, un lien pour accéder à un questionnaire en ligne.

- ▶ À la suite de la complétion d'un questionnaire en ligne, une question demandait aux participants s'ils étaient intéressés à poursuivre leur implication dans la recherche en participant à une entrevue. Des membres de l'équipe de recherche ont interviewé les gens qui ont répondu positivement à cette demande.

3.2.3. Les participants

À travers le processus de recrutement précédemment décrit, la chercheure principale, Mme Durand souhaitait qu'environ 250 enseignantes et enseignants de la 6^e année du primaire d'un peu partout dans la province répondent à notre invitation, mais nous n'avons finalement recruté qu'un nombre beaucoup plus restreint de participants. Ceci peut s'expliquer par un faible suivi réalisé par nos collaborateurs dans les commissions scolaires malgré nos relances. Nous émettons aussi l'hypothèse que la difficulté de recrutement ait été amplifiée possiblement par la mauvaise presse des politiques et méthodes d'évaluation dans le milieu scolaire au moment où le Ministère décidait de modifier le régime pédagogique et l'introduction d'un bulletin unique, d'où un certain ras-le-bol face à ce sujet chez les enseignants. Nous ne sommes pas en mesure de documenter cette hypothèse, autrement que par des commentaires adressés à la chercheure à cet effet. En plus de la période de recrutement de l'automne 2010, nous avons dû procéder aux mêmes démarches à l'automne 2011 pour recruter davantage d'enseignants. Finalement, 57 participants ont répondu de façon complète à notre questionnaire en ligne. Parmi eux, 16 enseignants d'autant d'écoles ont accepté de participer à une entrevue.

3.2.4. Description des participants

Afin de brosser un portrait des enseignants ayant participé à notre étude, nous présentons tout d'abord quelques caractéristiques sociodémographiques des participants. Notre questionnaire en ligne, dont nous ferons une description complète dans quelques pages, comprenait plusieurs questions nous permettant de mieux connaître les répondants. Parmi celles-ci, quelques-unes concernaient les participants de façon personnelle (i.e. âge, sexe), alors que d'autres questionnaient plutôt des aspects professionnels (i.e. commission scolaire de provenance, niveau de formation

universitaire, années d'expérience, etc.). Observons le descriptif des participants que nous avons tiré de ce questionnaire.

Provenance et genre des participants

Le tableau 9 qui suit présente les commissions scolaires où travaillaient les participants à notre questionnaire. Certains participants provenaient d'écoles privées, à raison d'un seul participant par école; nous les avons donc regroupés tous ensemble sous *écoles privées*.

Tableau 9. Provenance des participants

Lieu de provenance	n	%
Écoles privées	9	15,8
Commission scolaire de Laval	7	12,3
Commission scolaire des Affluents	7	12,3
Commission scolaire Beauce-Etchemin	5	8,8
Commission scolaire Marie-Victorin	5	8,8
Commission scolaire de Montréal	4	7,0
Commission scolaire des Samarres	3	5,3
Commission scolaire des Patriotes	3	5,3
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Ile	3	5,3
Commission scolaire des Laurentides	2	3,5
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	2	3,5
Commission scolaire Seigneurie des Mille-Isles	1	1,8
Commission scolaire des Bois Francs	1	1,8
Commission scolaire de Sherbrooke	1	1,8
Commission scolaire Harricana	1	1,8
Commission scolaire de l'Or et des Bois	1	1,8
Commission scolaire du Fer	1	1,8
Commission scolaire Vallée des Tisserands	1	1,8

Parmi ces participants, 87,3 % (49) sont des femmes et 12,7 % (8) sont des hommes, tel que rapporté au tableau 10 qui suit. Cette proportion se compare à la proportion hommes/femmes observée dans les écoles primaires du pays et de la province. En effet, les plus récentes informations de Statistiques Canada (2017) indiquent que les hommes représentent 16 % du personnel enseignant au niveau primaire au pays.

Tableau 10. La répartition des hommes et des femmes chez nos participants

Genre	n	%
Hommes	8	12,7
Femmes	49	87,3

Les données sont pratiquement les mêmes dans la province de Québec où les enseignants de genre masculin (12,0 %) sont en pourcentage grandement inférieur aux enseignantes de genre féminin (88,0 %) au primaire. Selon Lacoursière (2010), les enseignants masculins sont davantage représentés dans les disciplines d'éducation physique et d'anglais, et lorsque l'on fait l'exercice de retirer ces deux disciplines de l'équation, le pourcentage d'hommes enseignant au primaire chute à 8,0 %.

Âge et expérience

Près de la moitié des répondants (47,4 %) sont âgés entre 30 et 39 ans. La tranche d'âge de 40 à 49 ans représente un peu moins du tiers des participants (29,8 %). Les enseignants plus jeunes, ayant entre 20 et 29 ans, constituent 17,5 % des répondants, alors que les plus âgés, ayant entre 50 et 59 ans, sont beaucoup moins nombreux, représentant seulement 5,3 % des participants à notre recherche. La répartition selon l'âge est inscrite dans le tableau 11 qui suit.

Tableau 11. Âge des répondants au questionnaire en ligne

Âge	n	%
20 à 29 ans	10	17,5
30 à 39 ans	27	47,4
40 à 49 ans	17	29,8
50 à 59 ans	3	5,3
60 ans et +	0	0

Nous avons aussi questionné les participants sur leur expérience en enseignement (tableau 12) et, de manière plus précise, sur leur expérience à enseigner en 6^e année (tableau 13). La majorité (64,9 %) des participants avait entre 6 et 15 années d'expérience en enseignement. Seulement un

enseignant en était en début de carrière (moins d'un an) et un seul aussi avait plus de 25 années d'expérience. Nous avons donc redéfini nos catégories pour les inclure dans des échantillons plus représentatifs lors de nos analyses. De manière plus spécifique, l'expérience d'enseignement en 6^e année était assez variable, telle que présentée au tableau 13. L'enseignant de plus de 25 ans d'expérience enseigne à ce niveau depuis tout aussi longtemps. Pour les autres, ils enseignaient tous en 6^e année depuis moins de 15 ans.

Tableau 12. Expérience en enseignement des participants

Années d'expérience	n	%
0-5 ans	8	14,0
6-10 ans	16	28,1
11-15 ans	21	36,8
16-20 ans	8	14,0
21 ans et +	4	7,0

Tableau 13. Expérience en enseignement en 6^e année des participants

Expérience en 6 ^e année	n	%
< 1 an	7	12,3
1-5 ans	21	36,8
6-10 ans	17	29,8
11-15 ans	11	19,3
16-20 ans	0	0
20-25 ans	0	0
> 25 ans	1	1,8

Formation académique

Tous les participants (100 %) sont détenteurs d'un baccalauréat universitaire, car il s'agit de la formation minimale pour enseigner au Québec, mais plus encore, 29,8 % d'entre eux ont un diplôme de 2^e cycle (microprogramme ou D.E.S.S. : 15,8 %, maîtrise : 14,0 %). Aucun n'a de formation universitaire de 3^e cycle. Le tableau 14 présente ici les données dont nous venons de faire mention.

Tableau 14. Le niveau de formation des participants

Niveau de scolarité	n	%
1 ^{er} cycle universitaire (Baccalauréat)	40	70,2
2 ^e cycle universitaire (Microprogramme, DESS)	9	15,8
2 ^e cycle universitaire (Maîtrise)	8	14,0

En ce qui concerne le domaine dans lequel ils ont réalisé leurs études au baccalauréat, 49 répondants (87,5 %) ont un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, 6 (10,7 %) en adaptation scolaire et une seule personne (1,8 %) est formée pour l'enseignement au secondaire, tandis qu'un participant n'a pas répondu à la question.

3.3. La collecte de données

Afin de recueillir les données nécessaires pour répondre à notre question générale et nos sous-questions de recherche, tous les participants ont été invités à répondre à un questionnaire en ligne et ont eu la possibilité de participer à une entrevue. De plus, ils devaient fournir les résultats de leurs élèves aux épreuves de fin de cycle ainsi qu'à la fin de l'année.

Nous présenterons ces méthodes de collecte de données dans les pages qui suivent, puis nous mentionnerons les biais auxquels nous avons été confrontés. En effet, les méthodes de collectes seront présentées dans l'ordre selon lequel elles ont été réalisées à l'intérieur d'une année scolaire, soit en débutant par un questionnaire en ligne, puis une participation à une entrevue pour les enseignants intéressés à la suite du questionnaire, et en fournissant les résultats de leurs élèves en juin. Le tableau 15 qui suit synthétise ces informations relatives aux outils de collecte de données.

Tableau 15. Outils de collecte pour répondre aux questions de recherche

Question générale de recherche	Source de données
Comment les enseignants de la 6 ^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?	<p><u>Questionnaire</u> Questions 9, 10, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35</p> <p><u>Entrevue</u> Questions 12, 13, 16</p>
Sous-questions	
Q1. Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages de la PEA en regard de la formation et de l'information reçues ?	<p><u>Questionnaire</u> Questions 9, 10</p>
Q2. Quelles étaient les pratiques relatives à la préparation des élèves à l'évaluation ministérielle obligatoire à la fin de la 6 ^e année primaire, en contexte d'approche par compétences ?	<p><u>Questionnaire</u> Question 35</p> <p><u>Entrevue</u> Questions 12, 13</p>
Q3. La façon de porter un jugement à la fin de la 6 ^e année est-elle perçue de façon différente par les enseignants selon la fonction de l'évaluation ?	<p><u>Questionnaire</u> Questions 23, 24, 27, 28, 29, 35</p> <p><u>Entrevue</u> Question 12</p>
Q4. Y a-t-il une relation entre la façon dont les enseignants se sont appropriés la PEA et le PFEQ et les résultats des élèves aux épreuves obligatoires ?	<p><u>Entrevue</u> Questions 13, 16</p> <p><u>Résultats des élèves</u></p>

3.3.1. Le questionnaire en ligne

Un questionnaire, intitulé *Évaluer, quel défi ! L'évaluation des élèves de la 6^e année*, a été mis en ligne, par l'entremise du site *Survey Monkey*. Celui-ci est présenté à l'annexe III du présent document. Notre choix de premier outil de collecte s'est porté sur un questionnaire, car il présente des avantages évidents quant au faible coût de celui-ci et à la possibilité d'interroger un grand nombre de participants (Cargan, 2007), mais surtout, dans une version en ligne, il permet de constituer rapidement une base de données. Or, cet outil présente aussi des limites quant au nombre prédéfini de réponses proposées et au biais de désirabilité sociale qui peut se produire chez certains participants. Néanmoins, nous avons considéré qu'il était l'outil le plus adéquat pour nous permettre une première collecte de données quant aux pratiques évaluatives.

En premier lieu, le questionnaire a été bâti en grande partie par Mme Durand, à partir de sa revue de littérature concernant les pratiques évaluatives en cours et en fin de cycle. Afin de construire un outil de collecte de données le plus adéquat possible, celle-ci s'est inspirée d'autres questionnaires distribués à grande échelle et bâtis par ses collègues de l'université de Montréal¹. L'étudiante-chercheuse a ajouté des questions portant spécifiquement sur sa problématique afin de compléter celles qui avaient été rédigées, de manière à obtenir les données nécessaires à sa propre étude. S'étant entourée de trois autres chercheurs dans des disciplines différentes (pédagogie, français et mathématique), Mme Durand a demandé à ceux-ci de faire une lecture critique du questionnaire avec deux objectifs en tête, soit d'ajouter des questions s'ils considéraient que d'autres étaient nécessaires ainsi que de proposer des améliorations au questionnaire. À la suite de leur lecture, des ajustements mineurs ont été faits.

Le questionnaire contenait des questions fermées (n=30) et des questions ouvertes (n=5) portant sur les pratiques évaluatives des enseignants en cours et en fin de cycle. Les questions fermées proposaient des choix de réponse sur une échelle de Likert à quatre échelons (de jamais à toujours) pour la majorité des questions, sauf pour quatre questions dont le nombre de choix de réponses était différent. Les questions ouvertes étaient formulées de telle manière que les participants puissent y répondre en quelques mots seulement afin de ne pas les surcharger. Le questionnaire contenait un total de 35 questions et le temps estimé pour y répondre était d'environ une (1) heure.

Les thèmes principaux abordés dans les questions fermées avaient trait à :

- ▶ la planification, la collecte, l'interprétation et le jugement portés en fin de cycle;
- ▶ les méthodes d'évaluation mises de l'avant durant l'année et en préparation aux épreuves obligatoires externes;
- ▶ la vision des enseignants de l'évaluation et des épreuves obligatoires externes.

¹ Deniger M.-A., Archambault, J., Carpentier, A., Dembélé, M., Garon, R. et Lessard, C. (2008), *Questionnaire pour la direction, Renouveau pédagogique*; Lapointe, P., Chouinard, R. et Archambault J. (2006), *Questionnaire à l'enseignant, Services éducatifs et fonctionnement de l'école*; Lefrançois, P., *Questionnaire sur les pratiques didactiques des enseignants du primaire et du secondaire*; Lessard et al. (2006). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants du Canada*; Bélair, L. (1995). *Profil*.

Les questions étaient réparties en sept sections, telles que détaillées dans le tableau 16 suivant.

Tableau 16. Sections du questionnaire *Évaluer, quel défi!*

Section 1	Renseignements personnels
Section 2	Formation et information
Section 3	Planification et évaluation en cours de cycle
Section 4	Collecte de données en cours de cycle
Section 5	Interprétation et jugement en cours de cycle
Section 6	Planification, collecte de données, interprétation et jugement en fin de cycle
Section 7	Perceptions sur leurs pratiques

Quant aux questions ouvertes, elles abordaient la perception des enseignants face à certains aspects de l'évaluation, i.e. les pratiques qui favorisent ou qui nuisent à la réussite des élèves, la facilité de procéder à l'évaluation des performances, etc. Plus particulièrement, la question ouverte qui était centrale à notre recherche était : « Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle? »

Un pré-test du questionnaire en ligne a été réalisé auprès de quelques enseignants (n=11) de 5^e année ayant déjà enseigné en 6^e année et ne faisant pas partie de l'échantillon ainsi que par des étudiants volontaires (n=8) (enseignants et conseillers pédagogiques du milieu scolaire), inscrits au programme professionnel de maîtrise en évaluation des compétences de l'Université de Montréal, en vue de sa validation. Leur mandat était d'examiner la clarté des questions et des réponses proposées, la facilité à y répondre et le temps nécessaire. À la suite de ce pré-test, le questionnaire a été légèrement modifié et bonifié à la lumière des réponses obtenues et des commentaires reçus.

Notre recherche s'intéresse plus particulièrement aux données recueillies aux deux premières sections du questionnaire (Renseignements personnels et Formation et information), puis à celles des sections 6 et 7 (Planification, collecte de données, interprétation et jugement en fin de cycle et Perceptions sur leurs pratiques). Les questions que nous avons analysées pour notre propre recherche sont les numéros 1 à 11, 17, 19, 21, 23, 24, 27 à 30, 31, 32 et 35 du questionnaire et sont

présentées dans l'annexe III, avec leur numéro ombragé. Voici quelques exemples, dans le tableau 17 suivant, de questions que nous retrouvons dans ces sections du questionnaire.

Tableau 17. Exemples de questions des sections 1, 2, 6 et 7 du questionnaire en ligne

Section	Numéro et style de questions	Exemples de questions
1. Renseignements personnels	8 questions avec choix de réponses par catégories Questions # 1 à 8	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Veuillez préciser dans quel domaine ont été réalisées vos études au baccalauréat. ▶ Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant ? ▶ Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant de la 6^e année ?
2. Formations et information	3 questions avec 25 éléments de réponse à répondre sur une échelle de Likert Questions # 9 à 11	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pour chacun des documents présentés ci-dessous, veuillez indiquer le niveau d'importance que vous lui accordez. ▶ Votre direction d'école ou un conseiller pédagogique vous a-t-il rencontré en cours d'année pour discuter des résultats obtenus par vos élèves aux épreuves du MELS en 2009 ?
6. Planification, collecte de données, interprétation et jugement en fin de cycle	5 questions avec 43 éléments de réponse. Questions # 27 à 30	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lorsque vous devez situer le niveau de compétence atteint par vos élèves au bilan, quels sont les 3 principaux comportements que vous adoptez parmi les suivants pour la lecture, pour l'écriture et pour la mathématique ? <i>Exemples d'éléments de réponse :</i> <i>Je fais la moyenne de tous les travaux, examens et épreuves du MELS en attribuant une pondération à chacun</i> <i>Je ne compte que les épreuves MELS</i> ▶ Lorsque vous devez situer le niveau de compétence atteint par vos élèves au BILAN, à quelle fréquence tenez-vous compte des points suivants ? <i>Exemples d'éléments de réponse :</i> <i>Les résultats scolaires</i> <i>Les efforts</i> <i>Les antécédents familiaux</i>
7. Opinions	5 questions ouvertes Questions # 31 à 35	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle ?

3.3.2. La collecte des résultats des élèves

Après que les participants eurent répondu au questionnaire en ligne, l'étudiante-chercheure leur a fait parvenir un message courriel afin de 1) les remercier pour leur participation et 2) leur demander

de lui transmettre les résultats obtenus au bulletin scolaire, à l'épreuve externe et au bilan des apprentissages de leurs élèves. Pour ce faire, un fichier de format Excel leur était envoyé et il leur était demandé d'entrer les résultats pour chacun de leurs élèves de 6^e année en français, lecture et écriture ainsi qu'en mathématique. Afin d'assurer la confidentialité par rapport à leurs élèves, nous leur avons demandé de remplir le tableau en respectant les libellés Élève 1, Élève 2 et ainsi de suite, plutôt que de nous transmettre directement leurs propres listes d'élèves dans leur cahier de consignation de notes. Le tableau 18 suivant présente un extrait du fichier envoyé aux enseignants.

Tableau 18. Fichier de cueillette des résultats

ÉLÈVES	Mathématique					Lecture					Écriture				
	Étape 5	Étape 6	Étape 7	Bilan	MELS	Étape 5	Étape 6	Étape 7	Bilan	MELS	Étape 5	Étape 6	Étape 7	Bilan	MELS
Élève 1															
Élève 2															
Élève 3															
Élève 4															
Élève 5															
Élève 6															
Élève 7															
Élève 8															
Élève 9															
Élève 10															

L'un des objectifs derrière la collecte des résultats des élèves était de comparer les résultats obtenus en cours d'année et au bilan à ceux obtenus aux épreuves obligatoires externes du ministère de l'Éducation. 48 fichiers de résultats nous ont été retournés sur les 57 participants au questionnaire en ligne (84,2 %), ce qui représente les résultats pour un total de 782 élèves. De ce nombre, une enseignante n'a rempli que les résultats en mathématique de ses cinq élèves et a laissé les colonnes vides pour les résultats en français. Nous avons donc retiré les résultats de cette enseignante de nos analyses. Ainsi, nous avons considéré 47 tableaux de résultats pour un total de 777 élèves. Certains enseignants nous ont fait parvenir les résultats de leurs élèves sous forme de cotes (A, B, C, etc.). Afin de pouvoir comparer les résultats entre eux, sous forme de pourcentages, nous avons utilisé le barème présenté dans le tableau 19 suivant. Celui-ci était inspiré de ce qui était indiqué dans le document Instruction annuelle de 2007-2008 du ministère de l'Éducation (MELS, 2007b).

Tableau 19. Barème de conversion des cotes en pourcentages. *Inspiré de MELIS (2007b), p. 14.*

Niveau d'atteinte des attentes	Cote	%
Si l'élève dépasse les attentes prévues à l'étape.	A	95 %
Si l'élève satisfait clairement aux attentes prévues à l'étape.	B	80 %
Si l'élève satisfait minimalement aux attentes prévues à l'étape.	C	67 %
Si l'élève est en deçà des attentes prévues à l'étape.	D	51 %
Si l'élève est nettement en deçà des attentes prévues à l'étape.	E	30 %

3.3.3. L'entrevue

Des entrevues ont été réalisées avec des participants ayant préalablement répondu au questionnaire en ligne désirant poursuivre avec cette deuxième collecte de données (n=16). Ces entrevues ont été effectuées dans une perspective de complément d'informations au questionnaire en ligne. En effet, à la suite de l'analyse des résultats du questionnaire nous voulions investiguer davantage certains aspects qui se révélaient intéressants ou ambigus, et le discours oral nous permettait d'aller chercher davantage d'information ciblée tirée de l'expertise des participants (Savoie-Zajc, 2003). Pour les besoins de notre recherche, nous avons privilégié la définition de l'entrevue de Savoie-Zajc (2003, p.295), soit « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » Le type d'entrevue mis en place est une entrevue semi-dirigée, au cours de laquelle l'interaction verbale est animée de façon souple par le chercheur. En effet, l'intervieweur en vient à construire une compréhension du phénomène discuté avec l'interviewé en se laissant guider par le rythme de l'échange tout en abordant les thèmes généraux qu'il avait au départ identifiés (Savoie-Zajc, 2003; Van der Maren, 1996). Ces entrevues semi-structurées ont été réalisées de manière individuelle et l'annexe IV en présente le guide d'entrevue. Deux personnes différentes ont réalisé les interviews [des étudiantes de la chercheuse principale], elles ont respecté le canevas d'entrevue préparé par Mme Durand et l'étudiante-chercheuse et ont été formées aux entretiens par la professionnelle de recherche associée au projet. Le canevas d'entrevue avait été validé auprès de deux enseignantes volontaires de 5^e année primaire par une des intervieweuses de manière à vérifier la clarté et la pertinence des énoncés et d'estimer le temps nécessaire pour faire les entrevues. Des changements mineurs ont été

apportés dans le canevas d’entrevue à la suite de l’exercice de validation. Pour ce qui est du schéma d’entrevue, nous considérons que sa validité est complète, puisque, comme nous venons de le mentionner, la pertinence et la clarté des énoncés ont été vérifiées.

L'animatrice des entrevues avait comme fonction d'orienter la discussion à partir de questions ouvertes (n=16). Elle devait soutenir les participants, tantôt en les incitant à élaborer leurs réponses, tantôt en contenant leurs propos, selon ce que l’étudiante-chercheure a pu confirmer en écoutant les bandes audios des entrevues. L'animatrice pouvait aussi prendre des réponses exactes tirées des questionnaires et demander aux participants de les expliciter ou de les commenter, afin d'extraire le plus possible d'informations. Il était important qu'elle respecte son schéma d'entrevue, qui constituait un aide-mémoire pour s'assurer d'aborder tous les thèmes prévus.

Suivant le modèle du questionnaire en ligne, le schéma de l’entrevue était divisé en cinq sections dont la première contenait une sous-section pour chaque étape de la démarche d’évaluation. Il faut noter que la dernière section se rapportant aux résultats scolaires ne concerne que les enseignants qui les avaient fournis avant l’entrevue. Le canevas complet de l’entrevue est disponible en annexe IV. Le tableau 20 qui suit présente, de façon globale, le schéma retenu.

Tableau 20. Schéma d’entrevue

1.	Évaluation en cours de cycle a. Planification globale b. Collecte de données c. Interprétation d. Jugement e. Communication
2.	Évaluation au bilan et en fin de cycle
3.	La gestion axée sur les résultats
4.	Résultats scolaires
5.	Opinions

Les sections de l’entrevue les plus pertinentes pour notre propre recherche étaient celles concernant l’évaluation au bilan et en fin de cycle (2), les cibles de réussite (3) et les résultats scolaires (4). Les questions qui ont été prioritairement analysées afin de répondre à nos questions de recherche

sont les numéros 3, 5, 10, 12 à 16 et sont surlignées dans le canevas à annexe IV. Voici néanmoins, dans le tableau 21, quelques exemples des questions que nous pouvions retrouver dans l'entrevue.

Tableau 21. Exemples de questions de l'entrevue

#12. Pour l'évaluation en fin de cycle, qu'est-ce qui est différent de ce que vous faites pendant l'année dans la préparation de vos élèves aux examens du MELS ? Est-ce que vous préparez d'une manière différente les élèves aux évaluations du MELS ou considérez-vous qu'ils se préparent continuellement durant l'année. Sous-question : Quelle importance vous accordez aux épreuves du MELS dans les résultats des élèves dans le dernier bulletin? Préciser si ce choix est personnel ou s'il s'agit d'un choix-école.
#13. Est-ce qu'il y a des cibles de réussite qui sont fixés à atteindre cette année par l'école ?
#15. Avez-vous été surpris des résultats des élèves aux épreuves du MELS ou ceux-ci correspondaient à votre perception ?
#16. Considérant les résultats de l'élève en cours d'année, pouvez-vous expliquer pourquoi l'élève a mieux/moins bien performé à l'examen du MELS en (lecture, écriture, mathématique)?

Les entrevues se sont déroulées en présence et ont été enregistrées par un enregistreur vocal numérique. Quelques précautions furent prises par l'intervieweuse dès le début des rencontres, soit de rappeler les buts de l'entrevue, d'assurer la confidentialité au participant et de lui demander la permission d'être enregistré, de manière à démontrer le souci éthique dont nous faisons preuve (Savoie-Zajc, 2003). L'entrevue était constituée de questions courtes, ouvertes et neutres (qui ne présentent pas de jugement ou d'opinion). Les questions ont été présentées selon les cinq étapes de la démarche d'évaluation, et suivant un niveau croissant de complexité. Enfin, l'intervieweuse a remercié le participant et lui a permis de poser ses questions s'il en avait.

Voyons, dans les sections suivantes, ce qu'il en est pour chacun des types de données.

3.4. L'analyse des données

Nous expliciterons, dans cette section, de quelle façon les données ont été analysées afin de répondre aux sous-questions de recherche. D'emblée, nous reconnaissons que les résultats de toutes les analyses inférentielles sur les données du questionnaire se sont avérés non significatives,

statistiquement, particulièrement à cause du petit nombre de participants dans chacune de nos catégories de variables. Ainsi, les analyses qui sont présentées dans ce chapitre et le suivant sont essentiellement descriptives.

Les données quantitatives obtenues au questionnaire en ligne ont été analysées avec SPSS (version 19.0) afin de produire des statistiques descriptives, telles des fréquences, des pourcentages ou des moyennes. Celles-ci ont ensuite été croisées via SPSS et Excel. Les réponses aux questions ouvertes ont été extraites directement du programme *Survey Monkey* et colligées manuellement par la chercheuse qui a procédé à un codage spontané, puis une analyse qualitative et descriptive de contenu. Elles permettent de répondre à la sous-question 1, concernant la formation et l'information reçues par rapport aux épreuves obligatoires. Les données qualitatives recueillies par les entrevues, pour leur part, ont été codées et analysées à l'aide du programme d'analyse de données qualitatives QDA Miner (version 4.0). Cela nous permet de répondre aux sous-questions 2 et 3 sur les pratiques évaluatives en préparation aux épreuves obligatoires et sur la façon de porter le jugement en fin de cycle, en conjuguant les façons de faire nommées par les enseignants, dans le questionnaire en ligne et dans l'entrevue. L'analyse des résultats des élèves a été réalisée par une lecture des notes, afin d'effectuer des comparaisons et d'y détecter des résultats qui pourraient nous apparaître intéressants, en vue de répondre à la sous-question 4. Ces résultats ont aussi été analysés à l'aide du chiffrier Excel pour en tirer des analyses descriptives de fréquences, de pourcentages et de moyennes. Finalement, l'ensemble des analyses des réponses au questionnaire en ligne et à l'entrevue ainsi que les résultats des élèves nous permettent de répondre à la question générale présentée à la page 53, soit *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?* Observons en détails en quoi consiste l'analyse de chacun des quatre types d'instruments de collecte de données.

3.4.1. L'analyse des réponses au questionnaire en ligne

Les réponses du questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS, version 19.0. Des analyses descriptives ont été réalisées; nous avons produit des fréquences, des pourcentages et des moyennes selon les données disponibles. Les analyses descriptives nous ont fourni des

informations sur les caractéristiques des participants et leurs façons de faire l'évaluation. Aussi, nous avons croisé ces résultats en fonction de certaines variables via SPSS et Excel, de manière à nous permettre de faire émerger des éléments de réponse pour la question générale et les sous-questions de notre étude. Les analyses croisées nous ont permis de nommer des relations qui existent entre divers items. Les analyses des réponses au questionnaire en ligne sont décrites dans les paragraphes qui suivent.

Afin de décrire la formation et l'information reçues concernant l'approche par compétences et les nouvelles orientations de la PÉA (sous-question 1), nous avons procédé à des analyses descriptives des réponses aux questions 9 et 10, de manière à obtenir les fréquences et les pourcentages nous permettant de brosser un portrait des documents de référence qu'ils considèrent important, des formations suivies relativement au renouveau pédagogique ainsi que de l'accompagnement offert. Nous avons procédé à un croisement des données en comparant le suivi effectué et le genre, l'expérience des enseignants ainsi que leur niveau de formation, en ayant en tête qu'il était possible que l'accompagnement ait été différent avec les enseignants plus jeunes ou qu'avec ceux ayant une formation de 2^e cycle. Nous avons aussi croisé les données de ces questions entre elles, afin de vérifier si les enseignants qui ont suivi des formations en lien avec le nouveau programme de formation ont reçu plus ou moins d'accompagnement que les autres. À noter que les trois variables qui viennent d'être mentionnées, soit le genre, les années d'expérience en enseignement et le niveau de scolarité sont celles que nous utiliserons tout au long de l'analyse, pour croiser les différents résultats disponibles. Le choix de ces variables a été fait par la chercheuse à partir des hypothèses qui lui semblaient plausibles pour expliquer des écarts dans l'appropriation du changement. En effet, le nombre d'années d'expérience, ou l'inexpérience, peut certainement expliquer le niveau d'appropriation. La même hypothèse s'applique quant à la scolarité; les enseignants plus scolarisés ont peut-être des pratiques plus adaptées aux nouvelles orientations souhaitées. Finalement, nous avons aussi départagé en fonction du genre, puisque les résultats le sont souvent, bien que nous ayons une plus petite proportion d'hommes.

Afin de répondre à la sous-question 2 concernant les pratiques servant à préparer les élèves aux épreuves obligatoires, nous avons analysé les réponses à la question 35 du questionnaire en ligne. Puisque les enseignants devaient inscrire une réponse développée expliquant en quoi leurs

pratiques évaluatives étaient différentes en cours de cycle et à la fin du cycle, nous avons analysé manuellement les données en procédant à un codage spontané, en identifiant des éléments-clés apparaissant à l'intérieur des réponses au fur et à mesure de notre analyse. Certaines réponses longues ont été divisées en plusieurs éléments et nous y avons donc apposé plusieurs codes. Les éléments codés ont été regroupés dans des dimensions semblables, par exemple feedback, rétroaction et suivi ont été compilés ensemble dans la même catégorie de réponse. Ces informations seront bonifiées par l'analyse des réponses aux questions 12 et 13 de l'entrevue, qui seront présentées un peu plus loin.

Afin de vérifier si les enseignants percevaient des différences dans la façon de porter le jugement en fin de 6^e année selon la fonction de l'évaluation (sous-question 3), nous avons analysé les réponses aux questions 23 et 27 parallèlement, de façon descriptive, alors que nous avons demandé aux enseignants de quelle manière ils mettaient une note au bulletin scolaire (#23) et au bilan des apprentissages (#27), afin de vérifier si les pratiques en cours et en fin de cycle étaient cohérentes. Nous avons aussi analysé les réponses aux questions 24 et 28 concernant les éléments pris en compte pour la note au bulletin (#24) et au bilan (#28), et à la question 29 qui interrogeait la provenance des outils d'évaluation. Ces analyses ont pris la forme d'analyses descriptives (fréquences, pourcentages ou moyennes), puis nous avons croisé ces résultats (via SPSS et Excel) en fonction du genre, de l'expérience et du niveau de scolarité des enseignants, afin de vérifier si leurs perceptions quant à la façon de porter le jugement est influencée par l'une de ces variables. Ces analyses descriptives seront bonifiées par les réponses à la question 12 de l'entrevue, dont nous décrirons l'analyse plus loin.

Finalement, l'ensemble de ces analyses des réponses au questionnaire seront utiles, car elles nous permettront de tirer des éléments de réponse qui constitueront autant de morceaux pour répondre à la question générale de recherche, soit *Comment les enseignants de la 6e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?* En plus des réponses aux questions fermées, l'analyse des réponses aux questions ouvertes (#31 à 34) relatives à ce qui favorise ou nuit à la réussite des élèves ainsi que ce qui est facile et difficile à évaluer permettront d'apporter un éclairage sur les perceptions des enseignants et nous permettront, ainsi, de vérifier si leurs réponses montrent une appropriation ou pas des

changements préconisés. Pour ces réponses, nous avons analysé manuellement les données en procédant à un codage spontané, en identifiant des éléments-clés apparaissant à l'intérieur des réponses au fur et à mesure de notre analyse. Certaines réponses longues ont été divisées en plusieurs éléments et nous y avons donc apposé plusieurs codes. Les éléments codés ont été regroupés dans des dimensions semblables, par exemple feedback, rétroaction et suivi ont été compilés ensemble dans la même catégorie de réponse. Ces réponses ne seraient pas complètes sans celles que nous avons obtenues à l'entrevue. Observons comment ces dernières seront analysées.

3.4.2. L'analyse des réponses aux entrevues

Pour réaliser l'analyse des réponses aux entrevues, nous avons procédé à une analyse de contenu, qui consiste à classifier et codifier le matériel analysé (L'Écuyer, 1990), puisque nous souhaitons interpréter des documents relatifs aux sciences sociales via un ensemble de démarches méthodologiques (Sabourin, 2009). Une transcription partielle (Savoie-Zajc, 2003) des entrevues a été réalisée par l'étudiante-chercheure. À cet effet, les redondances dans le texte ou les réponses s'écartant trop de la question et n'apportant aucun élément de réponse pertinent ont été éliminées. Le texte des entrevues ainsi épuré a été analysé selon sa structure ou ses thématiques (Savoie-Zajc, 2003).

Pour procéder à l'analyse, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner, version 4.0. Il s'agit d'un programme qui permet le codage, l'annotation et l'analyse des entretiens. Une démarche rigoureuse a été suivie par la chercheure afin de procéder à un codage le plus précis possible. Tout d'abord, le verbatim de l'entrevue a été lu en entier avant d'entreprendre le codage. Ensuite, les thèmes qui nous concernent dans l'entrevue ont été repérés. Pour chacun des thèmes, un code prédéterminé par le groupe de recherche a été apposé aux réponses des participants. Voici quelques exemples de codes dans le tableau 22 ci-dessous; la liste complète des codes se retrouve à l'annexe I. Réaliser un codage des segments des entrevues nous a permis de repérer du matériel pour ensuite effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs (Van der Maren, 1996). La codification a aussi permis d'établir des relations entre les différentes données nominatives et les aspects analysés.

Tableau 22. Exemples de codes utilisés pour l'entrevue

Préparation_Élèves_Examens_CC
Préparation_Élèves_Examens_FC
Préparation_Élèves_Épreuves_MELS
Importance_Épreuves_MELS_Pour_Bulletin
Importance_Épreuves_MELS_Pour_Bulletin_Choix_Personnel
Accorder_Note_FC_Épreuves_MELS_Seulement
Accorder_Note_FC_Travaux_Classe_Plus_Qu'épreuves_MELS
Accorder_Note_FC_Épreuves_MELS_Plus_Qu_Travaux_Classe

Si une réponse ne correspondait à aucun code prédéterminé, l'étudiante-chercheure y a apposé un code « autre ». Le résiduel des entrevues, c'est-à-dire les réponses qui ne correspondaient à aucune question précise, mais qui présentaient une information pertinente, a aussi été codé et commenté. Aussi, une même réponse à une question pouvait correspondre à plusieurs codes. Afin de vérifier la validité de notre codage, nous avons fait contrecoder deux entrevues par une professionnelle de recherche. Cela représentait 12,5 % des entrevues. Puisque nous en sommes arrivées à un accord inter-juges de 79 %, lequel est tout à faire acceptable, car au-delà de 75 % (Van der Maren, 1996), nous n'avons pas jugé nécessaire de réaliser le contre-codage sur davantage de matériel d'entrevues.

Les analyses effectuées via ce programme seront à la fois qualitatives et quantitatives. Qualitatives, car ce sont des analyses descriptives simples qui nous ont permis de vérifier des relations potentielles entre des mots et d'autres variables numériques. Quantitatives, car nous avons pu faire des analyses statistiques à partir de variables numériques ou de catégories. Les analyses des propos des participants à l'entrevue, réalisées avec QDA Miner, sont complémentaires à celles faites à partir du questionnaire en ligne pour obtenir des réponses les plus complètes possibles à nos questions et sous-questions. Nous avons analysé les réponses à la question 12 (Pour l'évaluation en fin de cycle, qu'est-ce qui est différent de ce que vous faites pendant l'année dans la préparation de vos élèves aux examens du MELS ?) et 13 (Est-ce que vous préparez d'une manière différente les élèves aux évaluations du MELS ou considérez-vous qu'ils se préparent continuellement durant l'année?) pour répondre à la question 2 concernant la préparation des élèves aux épreuves obligatoires et à la question 3 concernant les différences dans la façon de porter le jugement en cours et en fin de cycle. Lorsque cela s'y prêtait, nous avons fait des analyses statistiques à partir de variables numériques et de fréquences de cas.

3.4.3. L'analyse des résultats à la fin de l'année

Nous avons procédé à une analyse minutieuse des résultats des élèves en cours et en fin d'année afin de vérifier, d'une part, si ces résultats sont cohérents et, d'autre part, s'il existe une relation entre les résultats des élèves aux épreuves obligatoires et les pratiques évaluatives qui correspondent davantage aux visées du nouveau programme de formation.

Nous avons calculé, dans un premier temps, le taux de réussite, la moyenne, l'écart-type, la médiane et la variance des résultats au bilan des apprentissages et aux épreuves obligatoires. Nous avons, dans un deuxième temps, simplement comparé les résultats entre le bilan et les épreuves obligatoires, et questionné ceux qui présentaient un écart de plus de 7 % entre le cours de l'année et la fin de l'année. Ce nombre a été fixé par la chercheuse, dans le but de départager les résultats comparables ou pas, mais aussi parce que dans plusieurs barèmes d'école, l'écart entre deux cotes (e.i. A- et B+) est autour de sept points. En troisième lieu, nous avons fait une analyse inférentielle entre les résultats et l'expérience des enseignants, puis avec leur expérience d'enseignement en 6^e année, afin de vérifier si cette expérience peut les avoir amenés à changer, et donc à mettre en place des pratiques plus cohérentes avec celles des épreuves obligatoires, ce qui se traduiraient par des résultats sensiblement semblables en cours de cycle et aux épreuves du MELS.

Toutes ces analyses nous permettront de faire ressortir suffisamment d'information qui nous permettront de répondre à la question centrale présentée à la page 53: *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives en fin de cycle dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec?*

3.5. Les aspects éthiques

Les participants furent conscientisés de l'objet de la recherche, de l'implication demandé et ils ont été en mesure de se retirer du projet à tout moment sans justification. Cela fut fait par l'acceptation

d'un formulaire de consentement respectant les exigences de l'Université de Montréal. À cet effet, un certificat éthique nous fut délivré avant d'entreprendre la recherche.

Également, les données sont demeurées confidentielles et n'ont servi qu'à des fins d'analyse. Elles sont encore conservées par l'étudiante-chercheure, une dizaine d'années après la réalisation de l'étude. Les documents relatifs au certificat d'éthique se retrouvent à l'Annexe II.

3.6. Synthèse du chapitre

Nous avons exposé la méthodologie utilisée pour collecter et analyser les données nécessaires à notre recherche à l'intérieur du chapitre qui se termine. L'ensemble des informations fournies devrait permettre de documenter les pratiques mises en place pour répondre à notre question centrale de recherche ainsi qu'à nos cinq sous-questions. Le tableau 23 qui suit résume visuellement les outils utilisés, les données recueillies et les analyses effectuées. Nous présenterons, dans le chapitre suivant, les résultats de ces analyses.

Tableau 23. Analyse des données pour répondre aux questions de recherche

Questions de recherche	Source de données	Analyse
Comment les enseignants de la 6 ^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?	<u>Questionnaire</u> Questions 9, 10, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35 <u>Entrevue</u> Questions 12, 13, 16	Analyses descriptives : fréquences, pourcentages, moyennes, à l'aide de SPSS (version 19.0). Analyses croisées via SPSS et Excel. Analyse qualitative de contenu, codage spontané, analyse descriptive simple. Analyse qualitative de contenu à l'aide du logiciel QDAMiner (version 4.0). Analyses statistiques à partir de variables numériques et de fréquences de cas.
Q1. Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages de la PEA en regard de la formation et de l'information reçues ?	<u>Questionnaire</u> Questions 9, 10	Analyses descriptives : fréquences, pourcentages, moyennes, à l'aide de SPSS (version 19.0). Analyses inférentielles : test du Khi-carré, via SPSS. Analyses croisées via SPSS et Excel.
Q2. Quelles étaient les pratiques relatives à la préparation des élèves à l'évaluation ministérielle obligatoire à la fin de la 6 ^e année primaire, en contexte d'approche par compétences ?	<u>Questionnaire</u> Question 35 <u>Entrevue</u> Questions 12, 13	Analyse qualitative de contenu, analyse descriptive simple. Analyse qualitative de contenu à l'aide du logiciel QDAMiner (version 4.0). Analyses statistiques à partir de variables numériques et de fréquences de cas.
Q3. La façon de porter un jugement à la fin de la 6 ^e année est-elle perçue de façon différente par les enseignants selon la fonction de l'évaluation ?	<u>Questionnaire</u> Questions 23, 24, 27, 28, 29 35 <u>Entrevue</u> Question 12	Analyses descriptives : fréquences, pourcentages, moyennes, à l'aide de SPSS (version 19.0). Analyses croisées via SPSS et Excel. Analyse qualitative de contenu à l'aide du logiciel QDAMiner (version 4.0). Analyses statistiques à partir de variables numériques et de fréquences de cas.
Q4. Y a-t-il une relation entre la façon dont les enseignants se sont appropriés la PEA et le PFEQ et les résultats des élèves aux épreuves obligatoires ?	<u>Entrevue</u> Questions 13, 16 <u>Résultats des élèves</u>	Analyses descriptives : fréquences, pourcentages, moyennes, à l'aide de SPSS (version 19.0). Analyses descriptives : fréquences, pourcentages, moyennes, à l'aide de Excel.

Chapitre 4. Résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les données recueillies et en exposerons les résultats. Rappelons tout d'abord que le questionnaire en ligne a été administré à 57 participants, alors que 16 d'entre eux se sont prêtés à l'entrevue. La question générale de même que les questions spécifiques de notre recherche concernent les pratiques évaluatives des enseignants à la suite de la réforme du système d'éducation québécois. Ainsi, nous présenterons les données recueillies relatives à chacune de ces questions, l'une à la suite de l'autre. C'est ainsi que nous traiterons d'abord les données relatives à la question de recherche 1, par rapport aux formations reçues par les enseignants au sujet de l'APC et des nouvelles pratiques évaluatives, ainsi qu'à l'information à laquelle ils ont eu accès et qu'ils considéraient comme importante. Par la suite, nous présenterons les résultats en lien avec la question de recherche 2, relativement à la préparation spécifique des enseignants lors des épreuves obligatoires. Puis, nous exposerons les données recueillies nous permettant répondre à la question de recherche 3, concernant le jugement des enseignants selon les fonctions de l'évaluation. Finalement, nous analyserons les résultats de leurs élèves, en référence à la question de recherche 4.

4.1. Les formations reçues en lien avec l'évaluation

Notre première question spécifique de recherche est la suivante : *Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages de la PEA en regard de **la formation** et de l'information reçues ?*

Nous présentons ici les résultats en lien avec la première partie de la question, soit relativement à la formation reçue quant à l'approche par compétences et les nouvelles orientations en évaluation, sujet traité via la question 10 du questionnaire. Les enseignants ont indiqué les formations reçues, que ce soit en termes de formation continue ou de perfectionnement en lien avec l'évaluation. La figure 12 présente les résultats parmi une liste de formations proposées et leurs fournisseurs.

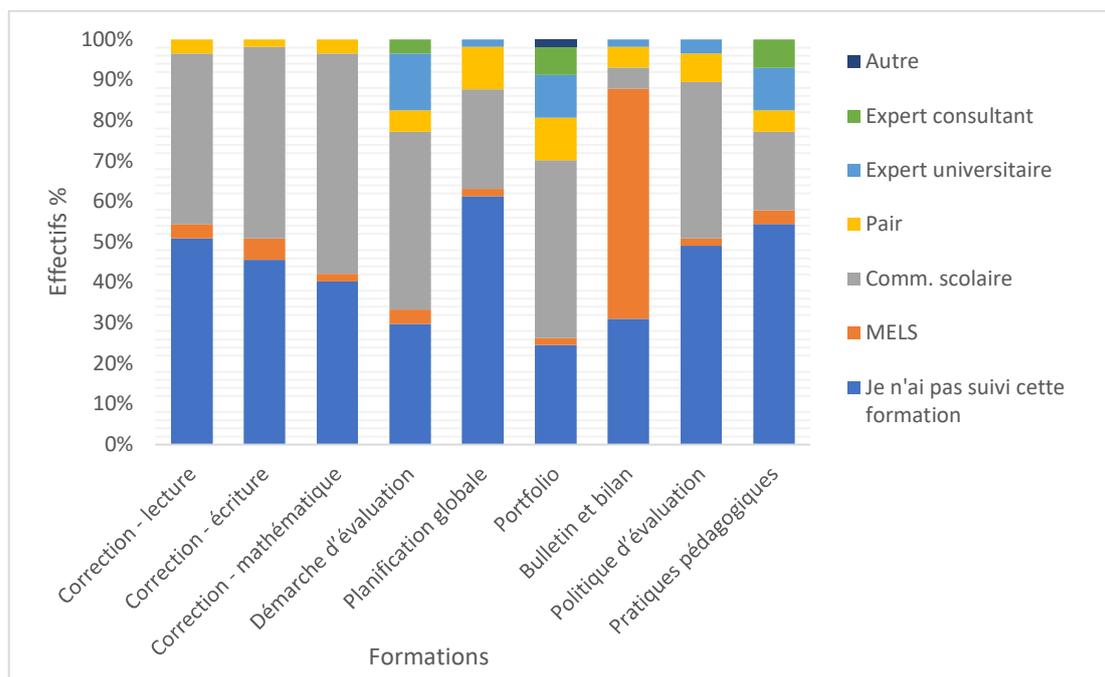


Figure 12. Les formations suivies en évaluation et les formateurs

Le sujet sur lequel le plus d'enseignants ont été formés est le portfolio (ou le dossier d'apprentissage), alors que 75,4 % des répondants ont reçu une formation sur le sujet, majoritairement par le biais de leur commission scolaire. Ensuite, 70,2 % des participants ont assisté à une formation sur la nouvelle démarche d'évaluation, et un peu moins, soit 68,4 % ont participé à une formation sur le nouveau bulletin. Ces résultats nous permettent de constater que ce sont les formations ayant un côté plus pratique et qui peuvent être facilement réinvesties dans les pratiques évaluatives qui étaient les plus populaires, par rapport à d'autres qui traitaient plutôt des encadrements et des orientations en évaluation. Le principal fournisseur des formations est la commission scolaire, sauf le MELS pour celle sur le bulletin. La moitié des enseignants ont suivi les formations sur la correction des épreuves; 49,1 % en lecture, 54,3 % en écriture et 59,6 % en mathématique. Parmi les enseignants qui indiquent ne pas avoir suivi la formation, nous avons constaté qu'il y a 8,8 % (n=5) des enseignants qui n'en ont suivi aucune parmi les choix proposés.

Finalement, 22,8 % des participants (n=13) ont indiqué avoir suivi d'autres formations. Ces formations étaient variées, par exemple les stratégies/le continuum de lecture, l'enseignement

stratégique ou d'autres sujets moins en lien avec notre problématique comme le plan d'intervention ou le passage primaire-secondaire.

Nous nous sommes questionnés à savoir si, dans une perspective d'appropriation du changement, la participation aux formations pouvait être motivée par le fait d'être plus ou moins expérimenté. Ainsi, nous avons croisé les données concernant les enseignants qui ont participé à des formations avec leurs années d'expérience en enseignement. Les résultats rapportés dans la figure 13 nous permettent de constater que, toute proportion gardée, les enseignants ayant plus de 21 années d'expérience ont participé en très forte majorité aux formations autres que celles sur la correction. Les enseignants ayant de 16 à 20 années d'expérience ont été plus nombreux à participer aux formations sur la correction. Les enseignants ayant jusqu'à 5 années d'expérience ont été les moins nombreux à participer aux formations offertes.

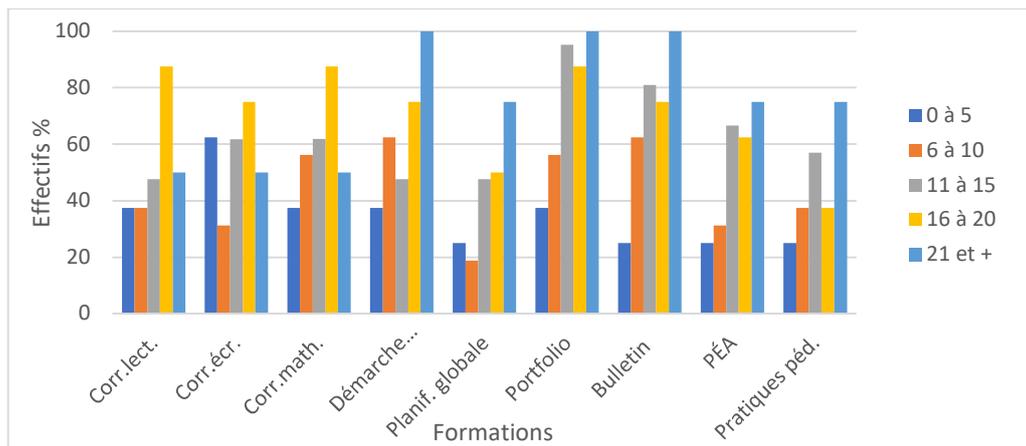


Figure 13. Les formations suivies selon l'expérience des enseignants

Au moment de produire cette analyse croisée, nous avons également procédé à des analyses statistiques dont les résultats sont reportés aux tableaux 24 et 25 suivants.

Tableau 24. Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	41,989 ^a	36	,227
Rapport de vraisemblance	40,343	36	,284
Association linéaire par linéaire	3,365	1	,067
N d'observations valides	57		
a. 46 cellules (93,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,02.			

Le test du khi-carré a été effectué afin de vérifier si la participation des enseignants à des formations est influencée par leurs années d'expérience en enseignement. Ce test a démontré qu'il n'y avait pas de relation statistiquement significative entre les deux variables, $X^2(36, N = 57) = 41,99$, $p = ,23$. Avec des seuils de signification bien au-delà de 5 %, on ne peut affirmer qu'il existe un lien entre les variables étudiées, dans ce cas-ci entre les années d'expérience en enseignement et les formations suivies. Ce résultat ($p = ,23$) nous indique qu'il y a 23 % des chances que la relation statistiquement dégagée ne provienne que d'erreurs aléatoires. Cela ne prouve pas nécessairement le fait qu'il n'y ait pas de liens entre les variables, mais cela précise plutôt que nous n'avons pas suffisamment de preuves pour affirmer avec un risque de 5 % qu'un tel lien existe. Ainsi, puisque la différence entre les deux distributions est réduite, nous devons accepter l'hypothèse nulle et affirmer qu'il n'y a pas de relation statistiquement significative.

Le tableau 25 qui suit présente, pour sa part, les autres analyses générées par les tests statistiques réalisés. Nous nous intéressons ici plus spécifiquement au V de Cramer. Bien que les mesures symétriques soient généralement mises de côté dès qu'un résultat non-signifiant est constaté, nous allons tout de même expliquer succinctement de quelle manière ce coefficient est interprété. Le V de Cramer est une mesure d'association qui, d'une certaine façon, nous indique à quel point nos découvertes sont importantes. Le V de Cramer généré dans cette analyse, lequel représente le rapport entre la valeur de la statistique du test de Khi-carré ($V/\phi = 0,35$), est présenté à titre indicatif, car même si ce coefficient peut être jugé modéré à première vue, il devient non-pertinent dû au fait que le premier test favorise l'hypothèse nulle.

Tableau 25. Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,858	,227
	V de Cramer	,350	,227
	Coefficient de contingence	,651	,227
N d'observations valides		57	

Nous avons aussi croisé nos données en fonction du genre des enseignants. Nous pouvons constater, dans la figure 14 suivante, que les femmes ont généralement été plus nombreuses que les hommes à suivre des formations relatives aux nouveautés apportées par le changement; les hommes ayant priorisé davantage celles concernant les pratiques pédagogiques ou éducatives favorisant la réussite.

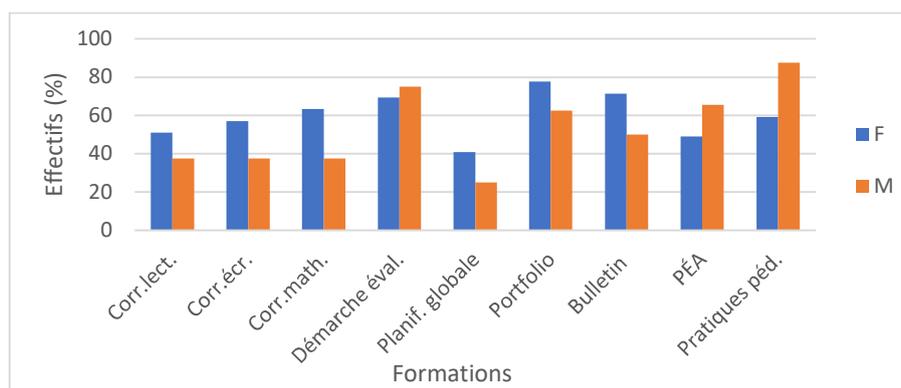


Figure 14. Les formations suivies selon le genre des enseignants

Encore une fois, nous avons procédé à des tests statistiques, dont nous avons rapporté les résultats dans les tableaux 26 et 27 qui suivent.

Tableau 26. Tests du khi-carré #2

Tests du khi-carré			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	,947 ^a	3	,814
Rapport de vraisemblance	1,491	3	,684
Association linéaire par linéaire	,462	1	,497
N d'observations valides	57		
a. 6 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,28.			

Tableau 27. Mesures symétriques #2

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Phi	,129	,814
	V de Cramer	,129	,814
	Coefficient de contingence	,128	,814
N d'observations valides		57	

Un second test d'indépendance du khi-carré a été effectué afin de vérifier la relation entre la participation des enseignants à des formations et leur genre. Ce test a démontré qu'il n'y avait pas de relation statistiquement significative entre les deux variables, $X^2(3, N = 57) = 0,95$, $p = ,82$. Encore ici, nous devons accepter l'hypothèse nulle et affirmer qu'il n'y a pas de relation statistiquement significative. Quant au V de Cramer, $V/\phi = ,129$, celui-ci représente un coefficient de faible association, qui vient appuyer le résultat nul du test précédent.

Il est important de souligner que ceci s'applique à la présente situation, mais aussi à toutes nos autres analyses croisées qui suivent. Nous avons constaté que les résultats, peu importe les variables analysées, présentent toujours une limite quant au petit nombre de participants pour chaque variable. Les différentes hypothèses que nous avons analysées ne seront pas retenues, et c'est pourquoi nous ne les reporterons plus dans les prochaines pages d'analyse de tests statistiques. Ainsi, nos descriptions seront dédiées aux cas observés dans le cadre de notre recherche, sans prétendre à une corrélation ou à une généralisation des résultats.

Nous avons aussi croisé les résultats relatifs aux formations suivies au niveau de scolarité le plus élevé atteint par les participants, en considérant que le niveau de formation pouvait, peut-être, avoir un impact sur le besoin de formation des enseignants. La figure 15 qui suit rapporte ces résultats. Nous pouvons constater que le niveau de participation aux formations sont, globalement, comparables, c'est donc dire que ce n'est pas parce que les détenteurs de diplômes de 2^e cycle sont davantage scolarisés qu'ils ont délaissé les formations offertes. Les différences entre les niveaux de scolarité ne nous apparaissent pas significatives et ne nous permettent pas de dégager des tendances selon cette variable. Un seul résultat nous apparaît trancher avec les autres; il s'agit du fait que les détenteurs d'une maîtrise sont, en proportion (32,5 %), beaucoup moins nombreux que les autres (60,0 % et 77,8 %) à avoir suivi la formation sur la correction de l'épreuve de mathématique.

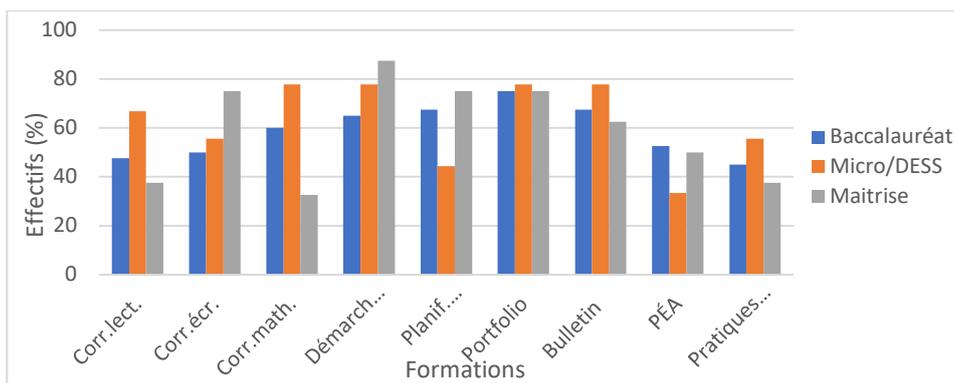


Figure 15. Les formations suivies selon le niveau de scolarité des enseignants

En somme, nous pouvons constater que les enseignants de notre recherche ont assisté à plusieurs formations relatives aux nouveaux encadrements légaux et aux nouvelles pratiques relatifs à l'évaluation et aux épreuves ministérielles, ce qui apparaît comme la première étape afin qu'ils s'approprient les changements relatifs à la réforme. Ces formations ont été majoritairement dispensées au sein des commissions scolaires, soit à un niveau intermédiaire entre le Ministère et les écoles. Les enseignants ayant le moins d'années d'expérience sont ceux qui ont le moins participé aux formations offertes, tandis que les plus expérimentés ont participé davantage aux formations autres que sur la correction des épreuves. Ce sont les enseignants ayant de 16 à 20 ans d'expérience qui ont été les plus nombreux à participer à celles-ci. La proportion de femmes ayant

suivi les formations sur les épreuves est plus grande que celle des hommes, mais ceux-ci ont suivi en plus grande proportion la formation sur la PÉA. Nous n'avons pas questionné les enseignants à savoir si, parmi la liste de formations que nous avons proposée, certaines avaient été obligatoires.

4.2. Les documents de référence en évaluation

Rappelons que notre première sous-question de recherche est *Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages de la PEA en regard de la formation et de l'information reçues ?* Nous allons, dans cette section-ci, explorer les données relatives au dernier élément de la question, c'est-à-dire l'information reçue qui réfère aux documents de référence fournis, voire prescrits, aux enseignants. À ce sujet, les participants ont indiqué le degré d'importance qu'ils accordent aux divers documents encadrant leur travail, via leurs réponses à la question 9 du questionnaire. Ces documents sont imposés ou proposés par le MELs ou les commissions scolaires et devraient régir ou, à tout le moins guider, leurs façons de faire en lien avec l'évaluation des apprentissages. La figure 16 qui suit présente les résultats à cette question.

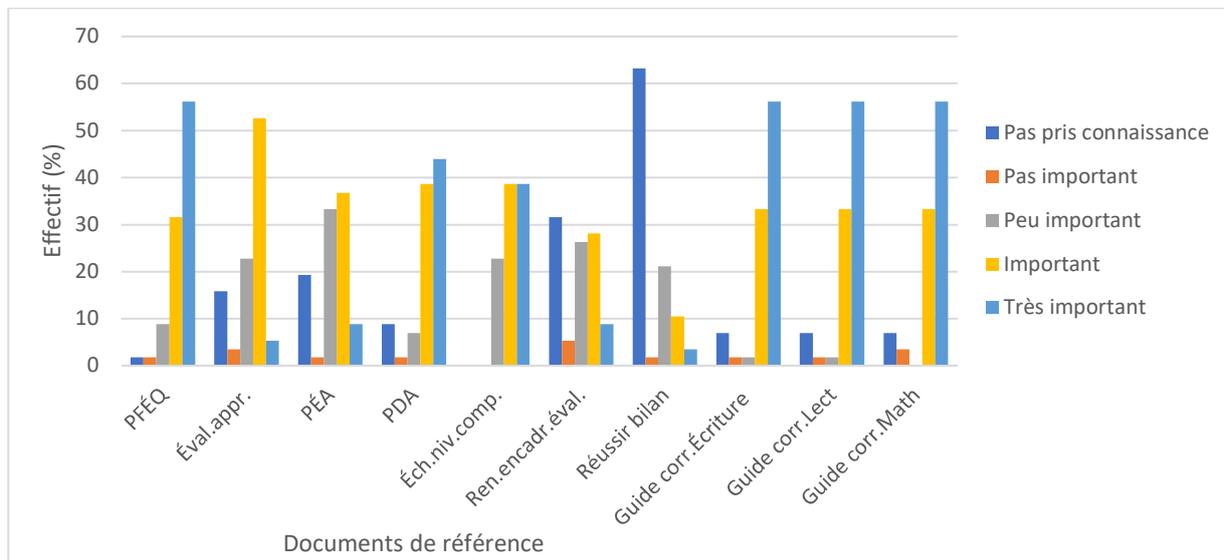


Figure 16. Le niveau d'importance des documents de référence

Débutons notre analyse par les documents prescriptifs ministériels. Nous avons constaté que le document sur lequel repose tout le système d'éducation au Québec, le PFÉQ (MÉQ, 2001), est considéré *important* pour 31,6 % des participants et *très important* pour 56,1 % d'entre eux. Une personne (1,8 % des participants, soit une femme, détentrice d'une maîtrise, ayant entre 11 et 15 années d'expérience en enseignement) n'en a jamais pris connaissance et six autres (10,5 % des participants, toutes des femmes, détentrices d'un baccalauréat, ayant de 6 à 15 années d'expérience) considèrent *peu* ou *pas important* le document de référence sur lequel se base l'ensemble du programme par compétences.

Lorsqu'interrogés sur le Cadre de référence *L'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2002a), 52,6 % des répondants ont indiqué considérer cet outil *important*. Seulement 5,3 % d'entre eux le considéraient *très important*, tandis que 22,8 % le jugeaient *peu important*. Plus encore, 15,8 % des répondants ont indiqué ne *jamais* avoir pris connaissance de ce document. Ce sont toutes des femmes et parmi elles, 8 détiennent un baccalauréat et ont une expérience de 1 à 15 ans. Toujours en lien avec les encadrements légaux, 45,6 % des répondants ont indiqué que la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003) leur apparaît *importante* (n=21) ou *très importante* (n=5). 19,3 % des répondants ont répondu ne *jamais* avoir pris connaissance de ce document; ce sont 10 femmes et un homme, de scolarité et d'expérience variées. 35,1 % des participants ont dit considérer ce document *pas* (n=1) ou *peu important* (n=19); ce sont personnes de genre, de scolarité et d'expérience variées. La progression des apprentissages (PDA) apparaît comme un document *très important* pour 43,9 % des répondants, *important* pour 38,6 % d'entre eux, pour un total de 82,5 % des répondants. 8,8 % des enseignants sondés ont toutefois admis ne *jamais* en avoir pris connaissance.

Nous avons évalué l'importance accordée par les répondants à d'autres documents balisant l'évaluation des apprentissages qui leur sont disponibles. En ce qui concerne les échelles de niveaux de compétences, lesquelles devaient aider les enseignants, entre 2002 et 2009, à porter un jugement sur le niveau de développement des compétences des élèves, l'outil était *peu important* pour 22,8 % des répondants, tandis que 38,6 % des enseignants le considéraient comme *important* et un autre 38,6 % comme *très important*. Plusieurs participants n'ont *jamais* pris connaissance des documents *Renouveler l'encadrement local en évaluation* publié en 2006 (31,6 %), et *Pas à pas*,

réussir le bilan des apprentissages paru en 2008 (63,2 %), tous deux produits par le MELs. Il ne nous est pas possible d'identifier un pattern chez nos participants quant à la connaissance ou non de ces documents en fonction de leur catégorie d'âge ou d'expérience, puisque les répondants ayant indiqué que ces documents ne sont pas importants ou qu'ils n'en ont pas pris connaissance se répartissent dans toutes les catégories.

Pour ce qui est des documents portant sur la correction des épreuves obligatoires en mathématique, en français lecture et en français écriture, ceux-ci ont la cote auprès des répondants au questionnaire. En effet, 89,5 % d'entre eux ont indiqué que ces guides sont *importants* ou *très importants*. 7,0 % des répondants n'en ont *jamais* pris connaissance; ce sont des enseignants qui travaillent en 6^e année pour la première fois de leur carrière.

Nous avons procédé à des analyses croisées quant à l'importance accordée aux documents en fonction de l'expérience en enseignement. Nous avons regroupé les résultats en trois catégories, soit que l'enseignant n'a pas pris connaissance du document, qu'il considère le document *peu* ou *pas important*, ou qu'il le considère *important* ou *très important*. C'est ainsi que l'on peut voir, à la figure 17, que les différences les plus marquées à ce niveau touchent la tranche d'expérience de plus de 21 années.

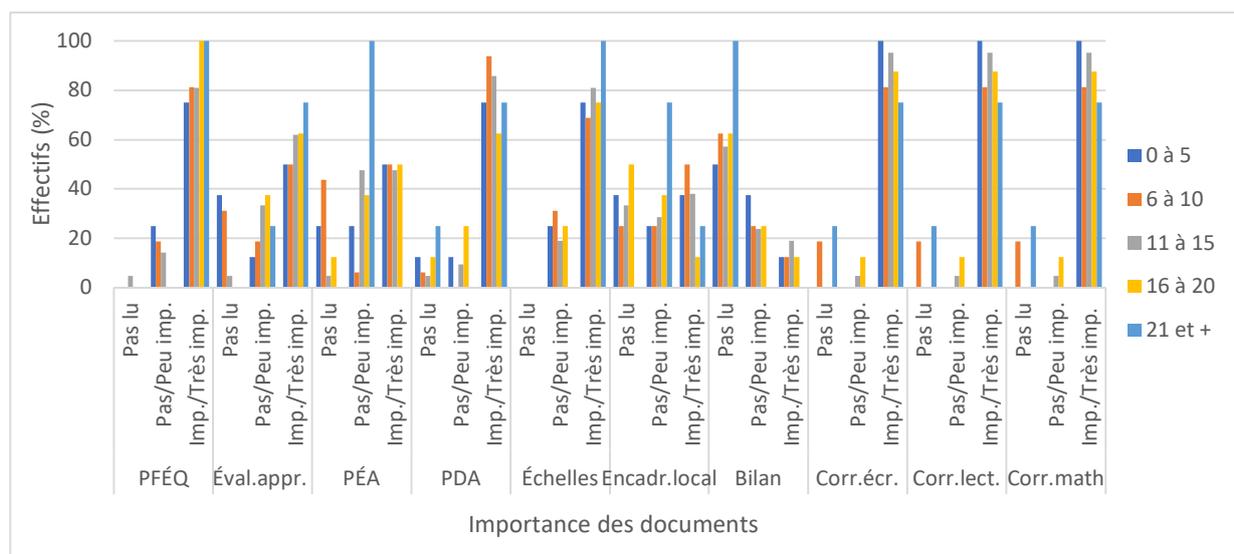


Figure 17. L'importance des documents de référence selon l'expérience des enseignants

Par exemple, le PFÉQ apparaît *important* ou *très important* pour tous les enseignants ayant 16 ans et plus d'expérience, mais pour 75,0 % à 81,3 % des enseignants de 0 à 15 ans d'expérience. La *Politique d'évaluation des apprentissages* est considérée *peu* ou *pas importante* par 100,0 % des 4 enseignants ayant le plus d'ancienneté, alors qu'elle est *importante* ou *très importante* chez environ la moitié (47,5 % à 50,0 %) des autres groupes d'expérience. La totalité des plus expérimentés (21 ans et plus) considère les échelles de niveaux de compétence *importantes* ou *très importantes*, ce qui n'est pas le cas chez les autres groupes d'expérience. Ceux-ci ont aussi répondu à l'unanimité qu'ils n'avaient *pas* pris connaissance du document concernant le bilan des apprentissages, tandis que chez les autres, ceux qui n'en avaient pas pris connaissance représentaient entre 50,0 % et 62,5 % des répondants. Finalement, les enseignants ayant plus de 21 ans d'expérience ont considéré les documents de correction des épreuves comme moins importants (à 75,0 % *important* ou *très important*) que chez tous les autres niveaux d'expérience (entre 81,0 % et 100,0 %).

Ensuite, nous nous sommes questionnés à savoir s'il y avait des différences observées dans l'importance des documents selon le genre des enseignants. Nous avons reporté les résultats de nos analyses dans le graphique présenté à la figure 18. Considérant, encore une fois, que le nombre de répondants masculins est petit (n=8) comparativement aux répondantes féminines (n=49), nous constatons que les hommes considèrent tous que le PFÉQ et les guides de correction des épreuves sont *importants* ou *très importants*, ce qui n'est pas le cas pour les femmes.

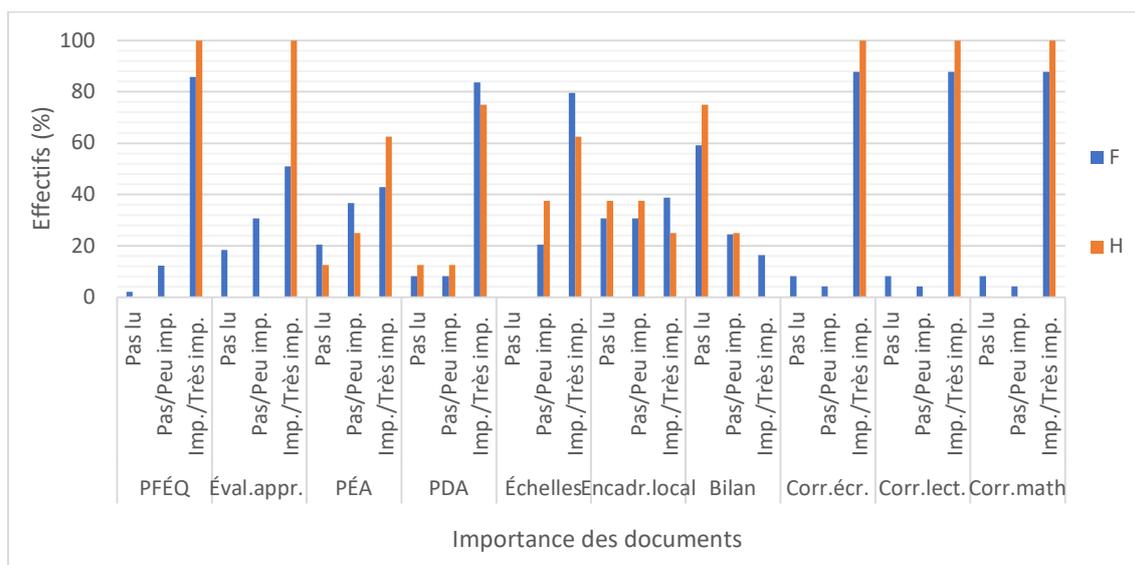


Figure 18. Le niveau d'importance des documents de référence selon le genre des enseignants

Encore une fois, nous avons tenté de vérifier s'il y avait des différences dans les résultats selon le niveau de scolarité des participants. Les seules différences que nous pouvons constater, dans la figure 19 suivante, concernent les participants qui ont en poche un microprogramme ou un D.E.S.S., lesquels se distinguent par une moins grande importance accordée aux guides de correction et aux échelles de niveaux de compétence que les détenteurs d'un baccalauréat ou d'une maîtrise. Ils accordent tous (n=9) une grande importance au référentiel en évaluation des apprentissages, ce qui représente un taux beaucoup plus élevé que dans les autres catégories.

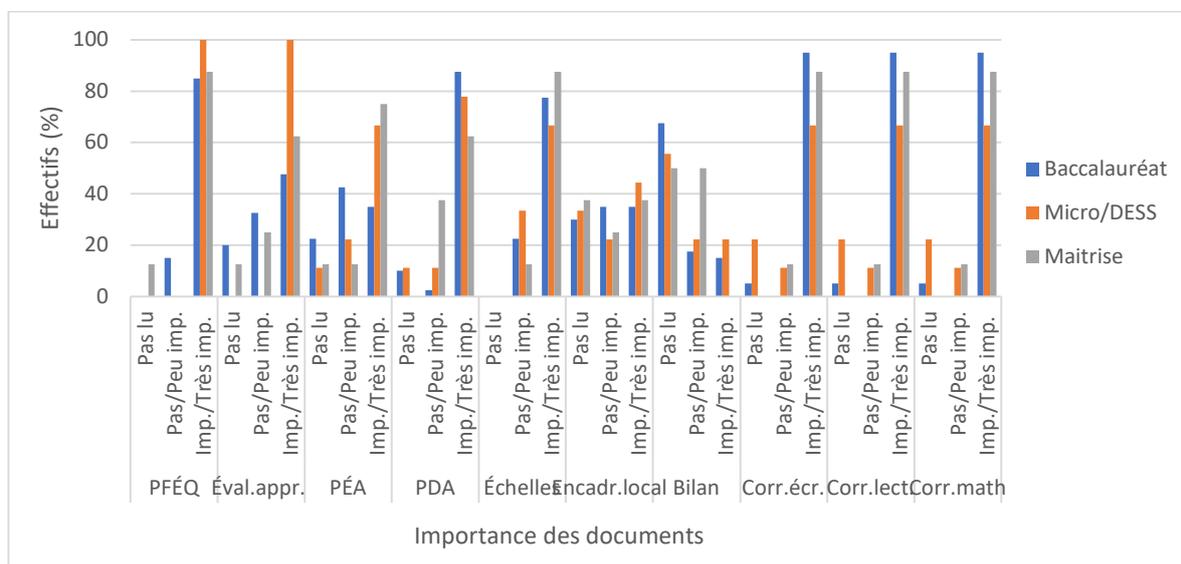


Figure 19. L'importance des documents de référence selon la scolarité des enseignants

La section qui se termine nous a permis de brosser un portrait de nos répondants au questionnaire en ligne en lien avec les documents qu'ils jugent importants ou pas relativement à l'évaluation des apprentissages. Somme toute, il est possible d'observer, à la suite de l'analyse des résultats obtenus, que les documents qui sont considérés les plus importants sont le PFÉQ et les trois guides de corrections des épreuves obligatoires. Le fait que le PFÉQ soit le document le plus important est conforme à ce qui est attendu en lien avec l'appropriation de nouvelles pratiques, puisque l'ensemble du système éducatif repose sur ce document important. Cependant, le fait que la PÉA ne soit pas considérée d'une importance aussi capitale laisse présager un résultat non conforme aux nouvelles pratiques évaluatives attendues. Nous avons observé des variations dans l'importance accordée aux différents documents en fonction de l'expérience des enseignants, particulièrement

dans le groupe des plus expérimentés (21 ans et plus, n=4). Ceux-ci considèrent tous la PÉA peu ou pas importante, alors que dans les autres niveaux d'ancienneté, la moitié des enseignants environ la considèrent importante ou très importante. Ces enseignants considèrent les échelles de niveaux de compétences de façon plus importante que les autres enseignants, mais une proportion plus faible de cette catégorie d'expérience considère les documents de correction des épreuves importants ou très importants. Au niveau du genre, les hommes (n=8) considèrent tous le PFÉQ et les guides de correction importants ou très importants, alors que les femmes présentent plus de variation dans l'importance accordée à ces mêmes documents. Tandis qu'au niveau de la scolarité, il ressort que les participants ayant complété un microprogramme ou un D.E.S.S. accordent moins d'importance aux guides de correction et aux échelles de niveaux de compétence, mais plus d'importance au référentiel en évaluation que leurs collègues. Observons maintenant quelles sont leurs pratiques évaluatives relatives à ces épreuves.

4.3. Les pratiques évaluatives préparatoires aux épreuves obligatoires

Notre deuxième question spécifique de recherche est : *Quelles étaient les pratiques relatives à la préparation des élèves à l'évaluation ministérielle obligatoire à la fin de la 6^e année primaire, en contexte d'approche par compétences ?* Nous cherchions donc à cerner les pratiques évaluatives qui sont mises en place précisément afin de mieux préparer les élèves à ces situations complexes d'évaluation.

Les réponses à la question 35 du questionnaire concernant la préparation spécifique des élèves à la passation des épreuves obligatoires du ministère de l'Éducation sont venues confirmer notre hypothèse selon laquelle il existe toute une variété de pratiques. En effet, nous pouvons constater que les enseignants vont mettre en place diverses pratiques, plus ou moins encadrantes, qui sont illustrées selon le continuum présenté à la figure 20. À une extrémité de ce continuum, il y a une part d'enseignants qui ne font aucune préparation spécifique, car ils considèrent que tout ce qui a été fait dans l'année est suffisant et qu'une préparation supplémentaire n'est pas nécessaire. Tandis qu'à l'autre extrémité, des enseignants font des pratiques systématiques des questions de l'épreuve, à laquelle ils ont eu accès préalablement. Entre les deux, des pratiques variées, reportées au tableau 28 un peu plus loin, peuvent être observées.



Figure 20. Schématisation de la préparation aux épreuves

Les réponses obtenues par les 16 participants aux entrevues nous ont permis d’approfondir notre compréhension des pratiques évaluatives mises en place. En effet, les réponses à la question 13, concernant la préparation des élèves aux évaluations en cours et en fin de cycle, incluant les épreuves obligatoires, ont été codées et nous avons obtenu les statistiques de codage suivantes, présentées dans le tableau 28 suivant.

Tableau 28. Fréquence de codage concernant le jugement en fin de cycle

Codes		Fréquence	% fréquence	Cas	% cas
Préparation_Élèves_Évaluation\Préparation_Élèves_Épreuves_MELS	Aucune	6	0,50%	5	31,30%
Préparation_Élèves_Évaluation\Préparation_Élèves_Épreuves_MELS	Examens_années_antérieures	12	1,00%	10	62,50%
Préparation_Élèves_Évaluation\Préparation_Élèves_Épreuves_MELS	SAÉ/Situations complexes	11	0,8%	10	62,50%
Préparation_Élèves_Évaluation\Préparation_Élèves_Épreuves_MELS	Révision suite à la lecture de l'examen	4	0,30%	3	18,80%

Malgré ce codage, nous avons dû procéder à une lecture attentive des réponses codées, car à l’intérieur des codes, la façon dont les enseignants expliquaient leur réponse pouvait varier. Nous constatons que la majorité des participants (62,5 %) préparent leurs élèves aux évaluations sensiblement de la même manière. En effet, en cours de cycle, les enseignants vont utiliser des situations complexes, donc des évaluations qui sont sous le même modèle que celles du Ministère. L’analyse descriptive de leurs réponses ont permis de constater que ces dix enseignants indiquent ne faire aucune préparation spécifique pour les épreuves obligatoires. Ils utilisent aussi souvent des épreuves obligatoires des années précédentes, afin, d’une part, familiariser les élèves avec le format de l’épreuve, mais aussi, d’autre part, car ils considèrent ces épreuves valides et bien construites. Ils affirment que leurs pratiques pédagogiques et évaluatives en cours d’année sont en cohérence et en continuité avec les épreuves de fin de cycle et que si tout le programme est enseigné

correctement durant l'année, les élèves devraient être en mesure de réussir les épreuves obligatoires. À ce sujet, une enseignante (E#9) a d'ailleurs répondu: « ... *je ne regarde pas les examens du Ministère avant, justement pour pas orienter parce que je tiens beaucoup à l'objectivité.* », ce qui montre à quel point elle est confiante que ce qui a été enseigné est suffisant pour préparer les élèves aux épreuves. Dans le même ordre d'idée, une autre enseignante (E#5) s'est exprimée ainsi : « ... *j'ai à les préparer pour réussir les compétences qui sont dans le programme. S'ils savent ça, ils peuvent passer n'importe quel examen qui vient de n'importe où.* » Comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisation d'épreuves des années précédentes en cours d'année fait aussi partie de cette préparation pour la fin du cycle. Parmi eux, un enseignant indique se servir des copies des épreuves des années précédentes pour faire des situations-complexes durant l'année, sachant que ce sont des épreuves de bonne qualité.

Certains enseignants (18,8 %) ressortent l'examen de l'année précédente pour faire des pratiques qui ne comptent pas quelques temps avant les épreuves imposées. Ceux-ci n'ont pas utilisé de situations complexes semblables aux épreuves en cours d'année et distribuent donc des anciennes épreuves afin que les élèves « *se familiarisent avec le format des examens du Ministère* » (enseignant #11). Ils se servent aussi de ces pratiques pour faire des rétroactions aux élèves. Elles servent à les familiariser avec le format de l'épreuve, mais sont aussi une occasion pour les enseignants de faire réviser les élèves et de leur donner de la rétroaction. Beaucoup de temps est consacré par ceux-ci, quelques semaines avant la fin de l'année, à réaliser ces pratiques d'épreuves spécifiquement en vue des épreuves obligatoires; les pratiques ne sont généralement pas comptabilisées dans la note de l'élève.

À l'autre extrémité, nous retrouvons des enseignants (18,8 %) qui vont prendre connaissance des épreuves qui sont livrées dans les écoles quelques semaines avant la date de passation. Ils ont mentionné lire les questions pour connaître la matière qui sera évaluée et faire un petit blitz de révision en fonction des connaissances et des compétences qui seront évaluées, particulièrement les notions qu'ils considèrent moins maîtrisées par leurs élèves, les sujets pour lesquels les élèves ont eu de la difficulté durant l'année ou pour enseigner certaines notions que l'enseignant aurait omises, mais qui seront évaluées. Ces mêmes enseignants, en cours de cycle, administrent des examens traditionnels de connaissances, incluant des examens récapitulatifs en cours d'étape ; les

situations d'évaluation sous forme de situations complexes étant beaucoup moins nombreuses. Tous les enseignants ont indiqué utiliser, à degré divers toutefois, des grilles d'évaluation avec des critères, pour juger du développement des compétences.

En ce qui concerne la préparation aux épreuves des élèves qui sont en difficulté d'apprentissage, 93,8 % des participants à l'entrevue ont indiqué que la différenciation pour ces élèves a plutôt lieu lors de l'administration de l'épreuve qu'en préparation de celle-ci. Les enseignants indiquent se fier aux directives dans les guides d'administration des épreuves pour connaître jusqu'à quel point ils peuvent faire différemment pour les élèves HDAA. Plus précisément, une enseignante (E#7) indique : « *Je me fie sur des directives qui me sont données soit par la direction soit par les documents du Ministère ou soit par l'orthopédagogue de l'école.* » Une autre enseignante (E#11) exprime les limites de la différenciation pour les épreuves obligatoires ainsi : « *Je ne peux pas faire grand-chose d'autre de différent, il faut que ça soit la même chose pour tous, j'essaye de les sécuriser, un point c'est tout, parce qu'ils deviennent anxieux.* » Une enseignante a répondu qu'il y a une préparation différente, sans toutefois indiquer comment.

Ces informations permettent de conclure que les enseignants mettent en place des pratiques évaluatives diverses afin de s'assurer que leurs élèves sont prêts à vivre l'épreuve obligatoire.

4.4. Les façons de porter un jugement cours et en fin de cycle

Nous l'avons vu au chapitre 2, l'évaluation, dans l'approche par compétences, comporte deux fonctions : l'aide à l'apprentissage et la certification, nous souhaitons donc répondre à la question suivante : *La façon de porter un jugement à la fin de la 6^e année est-elle perçue de façon différente par les enseignants selon la fonction de l'évaluation ?*

Le questionnaire en ligne contenait une question ouverte (#35) reliée à la façon de porter le jugement selon le temps de l'année : « *Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle ?* » Observons les réponses qui ont été mentionnées par les enseignants.

29,8 % d'entre eux ont indiqué qu'il n'y avait pas de différence majeure entre ces deux moments d'évaluation. 14,0 % des enseignants ont mentionné que la différence se situe surtout au niveau de l'observation de la progression de l'élève en cours de cycle, alors qu'il s'agit d'un jugement définitif en fin de cycle, lequel est basé sur des balises ministérielles. Voici un exemple de réponse entrant dans cette catégorie :

Elles [mes pratiques] sont différentes dans le sens que, à la fin du cycle, je fais le bilan du cheminement de l'élève. Je fais donc ma note de l'étape et ensuite, je regarde ensuite le cheminement de l'élève au cours de l'année. Ensuite, je situe l'élève sur les échelles de niveau de compétence. Puis, je pose mon jugement. (E#49)

Dans le même ordre d'idée, 8,8 % des enseignants ont précisé que la différence dans leurs pratiques consiste à donner beaucoup de rétroactions en cours de cycle afin de permettre à l'élève de s'améliorer, tandis qu'en fin de cycle, le jugement sur les épreuves obligatoires est final. Voici un exemple de réponse allant dans ce sens : « *Je ne mets pas autant de temps à écrire des commentaires sur les évaluations du MELS car ces rétroactions ne pourront pas être réinvesties comme celles en cours de cycle.* » (E#53)

12,3 % des enseignants ont répondu qu'à la fin du cycle, l'évaluation englobe toutes les notions évaluées séparément en cours de cycle; pour 10,5 % des répondants, la seule différence est qu'en fin de cycle, l'évaluation provient du MELS, pour 10,5 %, la différence se situe au niveau de l'aide apportée aux élèves, qui est beaucoup moins présente en fin qu'en cours de cycle (sauf pour les élèves en difficulté) et finalement, pour 5,3 % des répondants, pour qui la différence réside dans le fait que les épreuves de fin de cycle sont plus longues et plus complexes.

D'autres différences, par exemple le niveau d'anxiété plus élevé chez l'enseignante, ont été émises par d'autres participants au questionnaire. Il ressort que les enseignants n'indiquent pas mettre en place de pratiques évaluatives complètement différentes entre en cours et en fin de cycle, si ce n'est qu'ils s'ajustent aux épreuves imposées et aux consignes d'administration et de correction, et qu'ils

doivent porter un jugement qui est final (évaluation certificative) et non pas en aide à l'apprentissage.

Les pratiques relatives au jugement

Afin de répondre à la question spécifique de recherche 3, nous avons interrogé les participants sur les différentes façons de faire, relativement au jugement (questions 23 et 27 du questionnaire à l'annexe III). Les enseignants ont indiqué les comportements qu'ils mettent le plus en pratique pour situer le niveau de compétence en cours et en fin de cycle et ce, pour les trois matières, soit la mathématique, le français lecture et le français écriture. Nous constatons une forte cohérence dans les réponses des participants quant aux pratiques en cours et en fin de cycle (tableaux 28 et 29). Celle-ci ne semble pas être due à l'organisation du questionnaire, car les deux sections de questions - en cours et en fin de cycle - ne se suivaient pas. Ainsi, dans notre présentation des résultats de cette section, nous les exposerons de façon globale, sans départager les résultats entre les trois matières, puisque les différences ne sont pas significatives.

En cours et en fin de cycle, un comportement ressort comme étant le plus important, celui étant mis en place par la majorité des enseignants (75,4 % ou 77,2 %, selon la matière), soit *J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations (et les épreuves du MELS, en fin de cycle) et j'indique où l'élève est rendu dans son développement*. D'autres comportements viennent appuyer celui-ci. Nous pouvons constater que cette façon de faire est constante tout au long de l'année, peu importe la fonction de l'évaluation.

En cours de cycle, les enseignants (49,1 % à 54,4 %, selon la matière évaluée) affirment *porter un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes*. Le troisième énoncé le plus sélectionné par les enseignants (38,6 % en mathématique et écriture, et 42,1 % en lecture) est *J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence*. Ceci est en cohérence avec le premier comportement identifié précédemment. Deux autres comportements sont mis en place par un peu plus du tiers des enseignants (entre 35,1 % et 38,6 %), soient *J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint* et *Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun*. À la lecture du tableau 29, nous constatons que les

enseignants tendent à appuyer leur jugement sur des traces produites par les élèves et leurs propres observations du développement de leurs compétences en cours d'année.

Tableau 29. Les comportements d'évaluation en cours de cycle

COMPORTEMENTS EN <u>COURS DE CYCLE</u>	Math.		Lecture		Écriture	
	n	%	n	%	n	%
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement.	44	77,2	44	77,2	43	75,4
Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes.	31	54,4	28	49,1	29	50,8
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence.	22	38,6	24	42,1	22	38,6
J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint.	20	35,1	21	36,8	22	38,6
Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun.	20	35,1	20	35,1	20	35,1
J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux examens.	11	19,3	11	19,3	11	19,3
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et je fais une moyenne.	8	14,0	8	14,0	8	14,0
Je ne compte que les examens de mi-étape et de fin d'étape.	5	8,8	5	8,8	6	10,5
Je différencie sur quoi va porter mon jugement selon les compétences de mes élèves.	5	8,8	5	8,8	5	8,8
Mes évaluations sommatives sont plus faibles que les formatives, alors j'ajuste la note au bulletin.	2	3,5	2	3,5	2	3,5

En fin de cycle, les résultats sont les suivants, présentés dans le tableau 30.

Tableau 30. Les comportements d'évaluation en fin de cycle

COMPORTEMENTS EN <u>FIN</u> DE CYCLE	Math.		Lecture		Écriture	
	n	%	n	%	n	%
J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et les épreuves du MELS et j'indique où l'élève est rendu dans son développement.	48	84,2	50	87,7	50	87,7
J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux épreuves du MELS. *Les épreuves ne comptaient pas pour 20 % du résultat final au moment de la recherche.	24	42,1	22	38,6	23	40,4
Je réfère au niveau des compétences (1 à 5) et je vois s'il est atteint.	23	40,4	23	40,4	23	40,4
Je porte un jugement global sur la progression de l'élève au cours de l'année.	22	38,6	22	38,6	22	38,6
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence.	16	28,1	16	28,1	16	28,1
Je fais la moyenne de tous les travaux, examens et des épreuves du MELS en attribuant une pondération à chacun.	16	28,1	15	26,3	16	28,1
J'accorde plus d'importance aux épreuves du MELS qu'aux travaux en classe.	9	15,8	11	19,3	10	17,5
Mes évaluations sommatives sont plus faibles que mes formatives, alors j'ajuste la note au bilan.	6	10,5	6	10,5	5	8,8
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et je fais une moyenne.	3	5,3	3	5,3	3	5,3
Je ne compte que les travaux insérés dans le portfolio.	1	1,8	1	1,8	2	3,5
Je ne compte que les épreuves MELS.	0	0,0	1	1,8	0	0,0

Le premier comportement, dont nous avons fait mention qu'il est le même qu'en cours de cycle, si ce n'est que de l'ajout de l'épreuve obligatoire, *J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et les épreuves du MELS et j'indique où l'élève est rendu dans son développement*, est appliqué par 84,2 % des enseignants en mathématique et 87,7 % en lecture et en écriture. Le deuxième comportement le plus manifeste (38,6 % à 42,1 %, selon la matière) consiste à *J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux épreuves du MELS*. Au moment de notre collecte de données, les épreuves obligatoires n'étaient pas balisées dans le résultat final; ainsi les enseignants pouvaient leur accorder l'importance qu'ils souhaitaient. Ensuite, 40,4 % des enseignants ont indiqué *Je réfère au niveau de développement des compétences (sur une échelle de 1 à 5) et vois s'il est atteint*. Le quatrième comportement, indiqué par 38,6 % des répondants, est *Je porte un jugement global sur la progression de l'élève au cours de l'année*.

Nous constatons ainsi, somme toute, que les enseignants accordent beaucoup d'importance à ce qui est fait en classe et, dans une moindre mesure, aux épreuves du MELS. En ce sens, lorsqu'arrive la

fin de l'année, les enseignants portent un jugement global sur la progression de l'élève au cours de toute l'année.

Variation des comportements en fonction du genre, de l'expérience et de la scolarité

Nous avons analysé ces comportements sur la façon de porter le jugement en fin de cycle en fonction de différentes variables chez les répondants. En effet, nous avons croisé les données obtenues sur ces comportements précédents en fonction du genre, de l'expérience et de la scolarité des participants. Afin de réaliser l'exercice, nous avons sélectionné les trois comportements mis de l'avant en mathématique puisque, comme nous l'avons présenté précédemment, ceux-ci sont souvent identiques, ou à tout le moins très similaires, à ceux en français lecture et écriture. D'ailleurs, à moins d'indications contraires, l'ensemble des données qui seront présentées dans les pages qui suivent seront celles tirées des questions relatives aux mathématiques, dans un souci de simplification de l'analyse et de la présentation, puisque peu de variations ont été observées entre les trois matières.

Tout d'abord, nous avons voulu vérifier s'il existe des différences chez les enseignants en fonction de leur genre. Rappelons qu'il y avait 8 hommes sur 57 répondants, soit 14,0 % des répondants, et 49 femmes, soit 86,0 %. Peu de différences ont été notées dans les comportements mis en place pour situer le niveau de compétence à la fin du cycle, entre les hommes et les femmes (tableau 31), sauf en ce qui concerne le jugement global. Les enseignants masculins sont, en plus grande proportion, enclins à manifester ces deux comportements : *Je porte un jugement global sur la progression de l'élève au cours de l'année* et *J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence*. Certains comportements ont été soulignés seulement par des enseignantes de genre féminin, or, compte tenu du petit nombre de répondants masculins, nous considérons que cela ne présente pas une anomalie dans nos résultats.

Tableau 31. Les trois comportements au bilan selon le genre des enseignants

Comportements	Femmes		Hommes	
	n	%	n	%
Je fais la moyenne des travaux, examens, épreuve du MELS et j'attribue une pondération à chacun	14	9,7	2	8,3
J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et l'épreuve du MELS et j'indique où est rendu élève	43	29,7	7	29,2
J'accorde plus d'importance aux travaux faits en classe qu'aux épreuves du ME	21	14,5	3	12,5
J'accorde plus d'importance aux épreuves du MELS qu'aux travaux faits en classe	7	4,8	2	8,3
Je porte un jugement global sur la progression de l'élève en cours d'année	16	11,0	5	20,8
Je réfère au niveau de compétence et je vois s'il est atteint	21	14,5	2	8,3
Les évaluations sommatives sont plus faibles que les formatives, donc j'ajuste au bilan	3	2,1	0	0,0
J'utilise les travaux faits en classe et mes observations et je fais une moyenne	3	2,1	0	0,0
Je ne compte que les travaux insérés dans le portfolio	1	0,7	0	0,0
Les évaluations sommatives plus fortes que les formatives, donc j'ajuste la note au bilan	3	2,1	0	0,0
J'utilise mes observations et je porte jugement global sur la compétence	13	9,0	3	12,5

Nous avons aussi analysé ces données en fonction de l'expérience en enseignement des répondants. Les résultats obtenus pour chacune de ces catégories d'années d'expérience sont reportés dans le tableau 32 suivant.

Tableau 32. Les trois comportements au bilan selon l'expérience des enseignants

Comportements	0-5		6-10		11-15		16-20		21 +	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Je fais la moyenne des travaux, examens, épreuve du MELS et j'attribue une pondération à chacun	3	12,5	5	10,4	6	9,8	1	4,2	1	8,3
J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et l'épreuve du MELS et j'indique où est rendu élève	7	29,2	14	29,2	18	29,5	7	29,2	4	33,3
J'accorde plus d'importance aux travaux faits en classe qu'aux épreuves du ME	4	16,7	4	8,3	6	9,8	6	25	4	33,3
J'accorde plus d'importance aux épreuves du MELS qu'aux travaux faits en classe	1	4,2	3	6,3	3	4,9	2	8,3	0	0,0
Je porte un jugement global sur la progression de l'élève en cours d'année	2	8,3	9	18,8	7	11,5	4	16,7	0	0,0
Je réfère au niveau de compétence et je vois s'il est atteint	4	16,7	5	10,4	11	18,0	2	8,3	1	8,3
Les évaluations sommatives sont plus faibles que les formatives, donc j'ajuste au bilan	1	4,2	1	2,1	1	1,6	0	0,0	0	0,0
J'utilise les travaux faits en classe et mes observations et je fais une moyenne	1	4,2	0	0,0	1	1,6	0	0,0	0	0,0
Je ne compte que les travaux insérés dans le portfolio	0	0,0	1	2,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Les évaluations sommatives plus fortes que les formatives, donc j'ajuste la note au bilan	1	4,2	2	4,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
J'utilise mes observations et je porte jugement global sur la compétence	0	0,0	4	8,3	8	13,1	2	8,3	2	16,7

Encore ici, les résultats sont relativement stables, peu importe l'expérience des enseignants. Peu de résultats diffèrent au point d'avoir retenu notre attention. Le comportement qui consiste à *Faire moyenne travaux, examens, MELS et attribue pondération à chacun* n'est pas très populaire, car il représente au plus 12,5 % des répondants d'une catégorie d'années d'expérience, mais les enseignants ayant 16 à 20 années d'expérience se démarquent des autres catégories avec seulement 1 répondant qui procèdent ainsi. Pour ce qui est du comportement *J'accorde plus d'importance aux travaux faits en classe qu'aux épreuves du MELS*, les enseignants ayant le plus d'expérience se démarquent avec un plus fort pourcentage de choix de ce comportement que les autres catégories d'expérience. Aussi, nous retrouvons parfois des différences dans les proportions de pourcentages quant au choix des comportements, mais pour des comportements qui sont plutôt semblables. Par exemple, chez les enseignants ayant 11 à 15 ans d'expérience, 14,3 % d'entre eux ont sélectionné l'énoncé *J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence* et 9,5 % autres ont sélectionné *Je porte un jugement global sur la progression de l'élève au cours de l'année*,

lesquels représentent respectivement le 5^e et le 3^e comportements les plus mis en place, mais qui se ressemblent quant au jugement global porté par l'enseignant.

Nous avons aussi analysé les données en fonction de la scolarité des répondants au questionnaire et présenté les résultats dans le tableau 33 suivant. Rappelons que 40 d'entre eux détient un baccalauréat en enseignement, alors que 9 ont fait un microprogramme et 8 une maîtrise.

Tableau 33. Les trois comportements au bilan selon le niveau de scolarité des enseignants

Comportements	Bac		Micr/DESS		Maîtr.	
	n	%	n	%	n	%
Je fais la moyenne des travaux, examens, épreuve du MELS et j'attribue une pondération à chacun	12	10,1	2	7,4	2	8,3
J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et l'épreuve du MELS et j'indique où est rendu élève	34	28,8	8	29,6	8	33,3
J'accorde plus d'importance aux travaux faits en classe qu'aux épreuves du ME	16	13,4	1	3,7	7	29,2
J'accorde plus d'importance aux épreuves du MELS qu'aux travaux faits en classe	5	4,2	3	11,1	1	4,2
Je porte un jugement global sur la progression de l'élève en cours d'année	13	10,9	7	25,9	2	8,3
Je réfère au niveau de compétence et je vois s'il est atteint	18	15,1	2	7,4	3	12,5
Les évaluations sommatives sont plus faibles que les formatives, donc j'ajuste au bilan	3	2,5	0	0,00	0	0,00
J'utilise les travaux faits en classe et mes observations et je fais une moyenne	2	1,7	0	0,00	1	4,2
Je ne compte que les travaux insérés dans le portfolio	1	0,8	0	0,00	0	0,00
Les évaluations sommatives plus fortes que les formatives, donc j'ajuste la note au bilan	3	2,5	0	0,00	0	0,00
J'utilise mes observations et je porte jugement global sur la compétence	12	10,1	4	14,8	0	0,00

Chez les répondants ayant une maîtrise, personne n'a sélectionné *J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence*, alors que 10,1 % des enseignants détenteurs d'un programme de 1^{er} cycle et 14,8 % de ceux qui possèdent microprogramme/DESS l'ont fait. Une grande proportion des détenteurs d'une maîtrise (29,2 %) dit mettre en place le comportement *J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux épreuves du MELS*, alors que seulement 11,1 % de ceux qui ont un autre type de diplôme de 2^e cycle l'ont sélectionné. Ceux-ci, pour leur part, ont sélectionné *Je porte un jugement global sur la progression de l'élève en cours d'année* de façon plus importante (25,9 %) que les enseignants des autres niveaux de scolarité (10,9 % au baccalauréat et 8,3 % au DESS).

En fonction des documents ministériels

Une autre donnée qui nous semblait intéressante à investiguer était de vérifier si les réponses des enseignants quant à l'importance des divers documents régissant l'évaluation avaient un lien avec les outils d'évaluation pris en compte dans le jugement de fin d'année. Pour ce faire, nous avons ciblé la PÉA et le *Cadre de référence en évaluation*.

En lien avec l'importance accordée à la *Politique d'évaluation des apprentissages*, lorsque nous avons questionné les enseignants en regard des trois comportements qu'ils mettaient en place pour mettre une note au bilan, nous avons constaté qu'il n'y a pas de différence pertinente entre les résultats des participants qui considéraient la Politique très *importante ou importante* et les autres. Les résultats de cette analyse sont présentés dans la figure 21 qui suit. Nous avons alors fait la même analyse des données en lien avec l'importance accordée au *Cadre de référence en évaluation*. Dans ce cas, nous ne notons pas de différence dans le premier comportement, en lien avec le degré d'importance accordée à ce document.

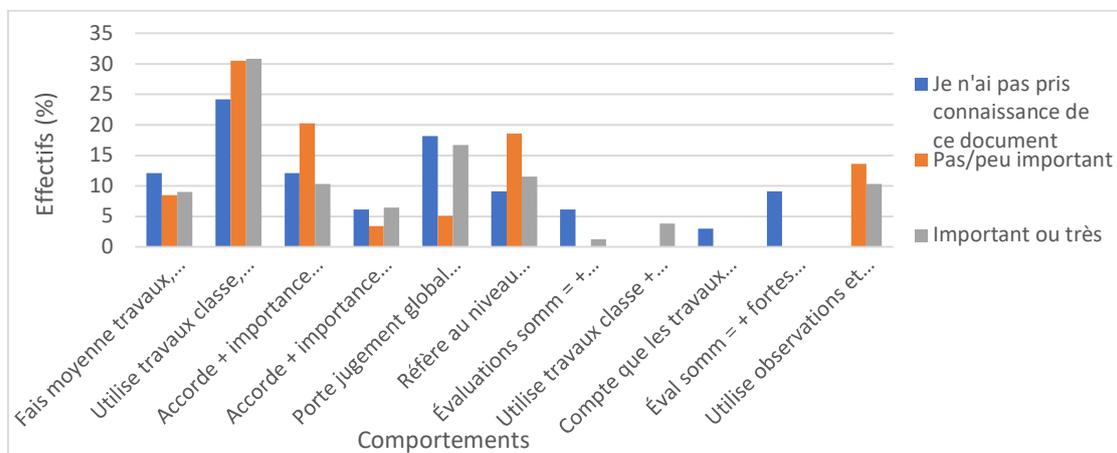


Figure 21. Les trois comportements au bilan selon l'importance de la PÉA

Ces analyses croisées ne nous ont pas permis d'identifier de tendances fortes en fonction du genre, de l'expérience, de la scolarité des enseignants ayant répondu à notre questionnaire ou de l'importance qu'ils accordent à la PÉA et au *Cadre de référence en évaluation*. Afin de compléter nos observations sur cet aspect, nous avons aussi questionné les participants à l'entrevue de manière à en apprendre davantage sur leurs pratiques évaluatives en fin de cycle, de façon plus

générale (question 12). Les codes utilisés pour traiter cette information sont reportés dans le tableau 34 suivant.

Tableau 34. Fréquence de codage concernant le jugement en fin de cycle

Codes	Fréquence	% fréquence	Cas	% cas
Porter_Jugement_FC_Comment	23	2,0%	9	56,3%
Porter_Jugement_FC_AUTRE	7	0,6%	4	25,0%

Lors des entrevues, 43,75 % des enseignants ont indiqué utiliser pratiquement tout ce qui est à leur disposition pour noter les élèves, que ce soient les épreuves obligatoires, les dictées, les devoirs, les autres situations complexes faites durant l'année, les examens, les textes écrits, l'orthographe dans les autres travaux, les comptes-rendus de lecture, etc. Une fois les cotes données aux différents travaux des élèves, ils réalisent un portrait global du niveau de développement de chaque compétence et le convertissent en un pourcentage pour le bulletin, à l'aide d'un barème de conversion des notes en place dans leur école. Ces enseignants affirment calculer les épreuves obligatoires dans ce résultat global final; ils y accordent néanmoins un degré d'importance divers. Ces enseignants fournissent aux élèves qui auraient manqué une épreuve obligatoire une autre évaluation pour valider leur résultat. Voici ce qu'une enseignante (E#17) nous a dit afin d'illustrer ce propos : « À la fin de l'année, je vais avoir accordé 40 % à l'examen du MELS. Après ça, je suis allée voir mes dictées, ça vaut un tel pourcentage, les productions, à chaque semaine, ils devaient écrire une production à la maison. Donc, ça c'était un pourcentage, il y avait tous les travaux qui comptaient sur un nombre de points que j'ai pondérés à la fin de l'année, puis là j'ai fait un calcul à la calculatrice, là j'arrivais à une note. »

43,75 % autres enseignants ont répondu reprendre les mêmes façons de faire qu'en cours de cycle en ajoutant les épreuves obligatoires. 18,75 % d'entre eux considèrent que celles-ci permettent de confirmer que l'élève passera au secondaire s'il a bien réussi, mais pas nécessairement l'inverse, donc qu'un échec à l'épreuve obligatoire ne placera pas l'élève en échec au final. Ainsi, pour un élève qui aurait été en difficulté durant l'année, mais qui réussit ces épreuves à la fin de sa 6^e année, il sera en situation de réussite. Alors que pour un élève qui aurait toujours bien performé durant l'année, mais qui éprouve des difficultés aux épreuves obligatoires, l'enseignant va tenir compte de

tout ce qui a été fait avant pour porter un jugement plus positif sur ses apprentissages et ne le mettra pas nécessairement en échec, comme le précise l'enseignante #45 : « *S'ils réussissent aux examens du Ministère on ne peut pas les faire échouer. Par contre, s'ils ont échoué, on peut les faire passer, il faut que ce soit plus difficile le bilan à faire que le reste, parce que le bilan c'est comme tu vois ce que tu vaux pour ton 3^e cycle.* »

12,5 % des enseignants indiquent que le bilan représente une photo de l'élève à la fin de l'année, qui permet de savoir où il en est par rapport à chacune des compétences, nonobstant ce qui a pu se produire auparavant dans l'année. Le résultat final n'est pas une moyenne de toutes les étapes, il s'agit vraiment de réaliser un bilan au moment présent. Le bilan représente un point de vue global qui inclut les résultats scolaires, l'autonomie, le potentiel de réussite, etc. et dont l'enseignant tient compte dans son jugement au bilan, particulièrement si un élève qui a bien réussi tout au long de l'année ne réussit pas bien lors des épreuves obligatoires ; alors tous ces autres éléments seront pris en compte pour décider de la note qui représente le mieux les capacités de l'élève. Une enseignante (E#55) nous a révélé, à ce sujet : « *C'est vraiment un jugement sur l'ensemble, ça fait 2 ans que je les ai aussi, je vous dirais une photo de là où ils sont rendus. Je ne tiens pas nécessairement compte de ce qui s'est fait avant, donc ça arrive surtout dans le cas où des élèves qui ont échoué peut-être plus l'année passée ou en début d'année, mais là ils se sont repris, il y a eu un déclic, mais je ne les pénalise pas pour ça, donc mon bilan ne tient pas nécessairement en compte ce qui a été fait avant, mais c'est vraiment plus une vue d'ensemble sur maintenant en fin d'année.* »

4.4.1. Les aspects pris en compte dans le jugement

La section précédente nous a permis de rendre compte des pratiques privilégiées par les enseignants pour porter un jugement en fin de cycle. Nous souhaitons maintenant connaître les différents items considérés dans le jugement, via les réponses des question 24 et 28. Parmi un choix d'éléments susceptibles d'être retenus par les enseignants lors de l'évaluation des performances des élèves au bilan, les répondants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils prenaient en compte chaque élément. Le premier élément proposé était les résultats antérieurs de l'élève, et les réponses sont présentées dans le tableau 35 suivant. Les autres éléments de réponse constituaient plutôt des biais à l'évaluation, et nous les avons répertoriés plus juste après.

Tableau 35. La considération des résultats antérieurs pour porter le jugement

En cours de cycle																							
Mathématique								Français lecture								Français écriture							
Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Jamais		Parfois		Souvent		Toujours		Jamais		Parfois		Souvent		Toujours	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	0,0	1	1,8	12	21,1	44	77,2	0	0,0	2	3,5	11	19,3	44	77,2	0	0,0	1	1,8	12	21,1	44	77,2
En fin de cycle																							
0	0,0	0	0,0	15	26,3	42	73,7	0	0,0	0	0,0	14	24,6	43	75,4	0	0,0	0	0,0	14	24,6	43	75,4

En comparant les réponses des enseignants en lien avec les éléments pris en compte dans l'évaluation d'une compétence en cours et en fin de cycle, quelques résultats nous semblent intéressants et sont illustrés dans la figure 22 suivante. Tout d'abord, aucune différence notable n'est observée entre les trois matières quant aux réponses les plus fréquentes; c'est-à-dire que bien que les chiffres varient parfois légèrement d'une matière à l'autre, la majorité des réponses est toujours dans la même colonne. Par exemple, les résultats scolaires sont toujours pris en compte, pour 42 à 44 participants, en cours et en fin d'étape, pour les trois matières. Puisque la très grande majorité des enseignants en tient toujours compte, nous n'avons pas observé de variation dans ce résultat en fonction du genre, de l'expérience ou de la scolarité des enseignants.

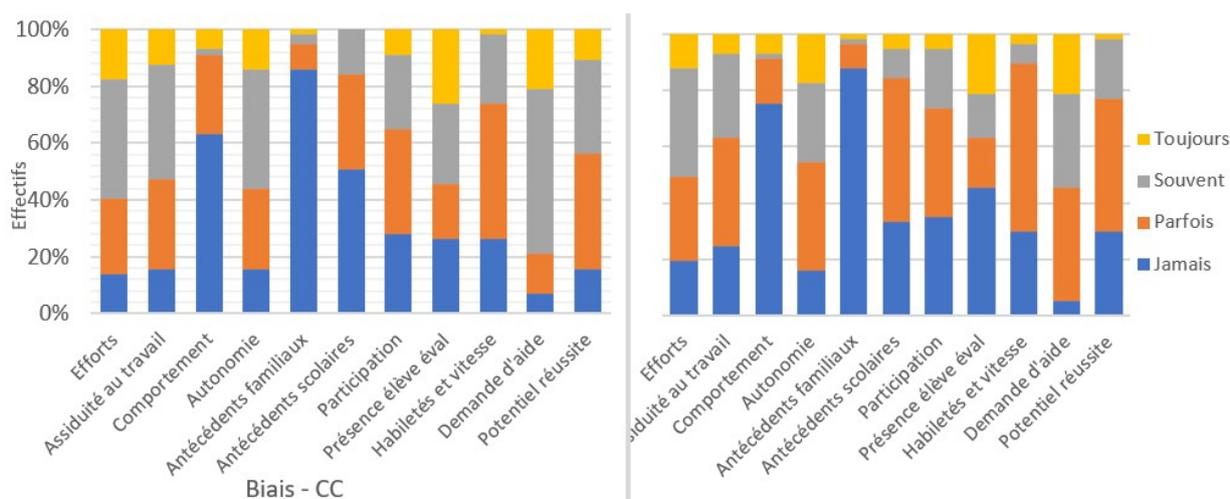


Figure 22. Fréquence des biais considérés en math. en cours et en fin de cycle

C'est lorsque l'on compare les réponses en cours de cycle et celles en fin de cycle que des différences sont notées. En effet, lorsque l'on regarde la réponse la plus populaire pour chaque item énuméré (nombre de répondants), la moitié des items sont pris en compte *souvent* ou *toujours* en cours de cycle, par exemple l'autonomie (42,1 %) ou la demande d'aide (57,9 %), tandis qu'en fin de cycle, seuls les efforts (*souvent* : 38,6 %) sont considérés; les autres ayant été sélectionnés *jamais* ou *parfois* par la majorité des répondants.

Puis, des différences sont observées entre ce qui est pris en compte en cours de cycle et en fin de cycle dans l'appréciation de la compétence. Observons quelques-unes de ces différences les plus importantes. En cours de cycle, 54,4 % des répondants affirment tenir compte de la présence de l'élève lors des évaluations, alors qu'en fin de cycle, 63,2 % n'en tiennent *pas* ou *parfois* compte. En ce qui concerne l'assiduité au travail, 47,4 % des répondants en tiennent compte *souvent* ou *toujours* en cours de cycle, mais cet écart s'agrandit en fin de cycle, où 63,2 % des répondants disent ne *pas* en tenir compte ou en tenir compte *parfois*. Finalement, les enseignants tiennent compte *souvent* ou *toujours* des demandes d'aide faites par les élèves en majorité (77,2 %) en cours de cycle, mais moins en tient compte en fin de cycle (45,6 %).

Nous avons tenté de discriminer davantage les réponses à ces questions en fonction de différentes variables liées aux participants. Tout comme à la section précédente, nous avons départagé les données selon le genre, l'expérience et la scolarité des participants. Les réponses qui suivent concernent la prise en compte de divers éléments dans le jugement final, en fin de cycle. Observons maintenant ces résultats en fonction des caractéristiques des répondants au questionnaire.

Les efforts

Au niveau des efforts (figure 23), un quart (25,0 %) des répondants masculins a indiqué chacun des niveaux (*jamais*, *parfois*, *souvent*, *toujours*), alors que chez les femmes, nous observons des variations importantes. La réponse la plus fréquente est qu'elles tiennent compte des efforts *souvent* à 40,8 %.

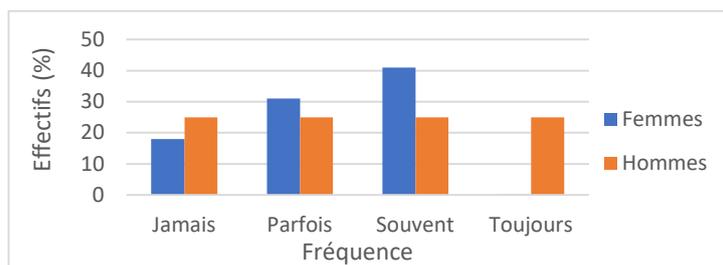


Figure 23. La prise en compte de l'effort selon le genre des enseignants

Il ressort aussi, au niveau des efforts, certaines différences selon le niveau d'expérience en enseignement. La figure 24 suivante permet de constater que les jeunes enseignants tiennent tous compte des efforts de leurs élèves, à différents degrés, tandis que la moitié des enseignants les plus expérimentés (21 ans d'expérience et plus) prennent les efforts en considération *toujours*.

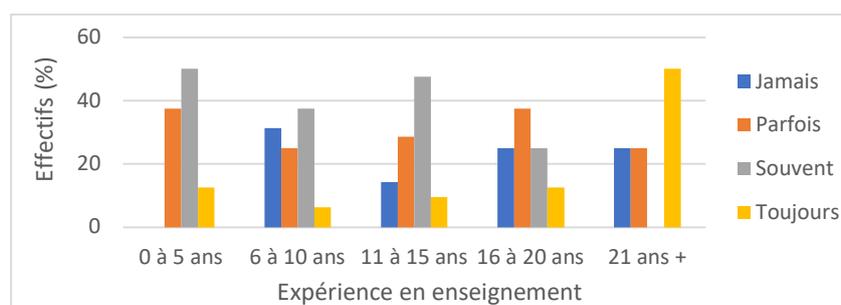


Figure 24. La prise en compte de l'effort selon l'expérience en enseignement

Également, la figure 25 suivante présente les résultats selon le niveau de scolarité des enseignants. 10,0 % des détenteurs d'un baccalauréat et 11,1 % des détenteurs d'un microprogramme disent *toujours* tenir compte des efforts, alors que cette proportion monte à 25,0 % chez les détenteurs de maîtrise. Aussi, la proportion d'enseignants qui en tiennent compte *souvent* est variable selon le niveau de formation : 40,0 % des détenteurs d'un baccalauréat, 55,6 % des détenteurs d'un microprogramme ou d'un D.E.S.S., et 12,5 % des détenteurs d'une maîtrise. Finalement, un autre résultat dissonant est que chez les détenteurs d'un microprogramme ou d'un D.E.S.S., aucun d'entre eux n'indique ne *jamais* tenir compte des efforts, tandis que ce résultat représente pourtant près du quart des réponses dans les deux autres groupes (22,5 % et 25,0 %).

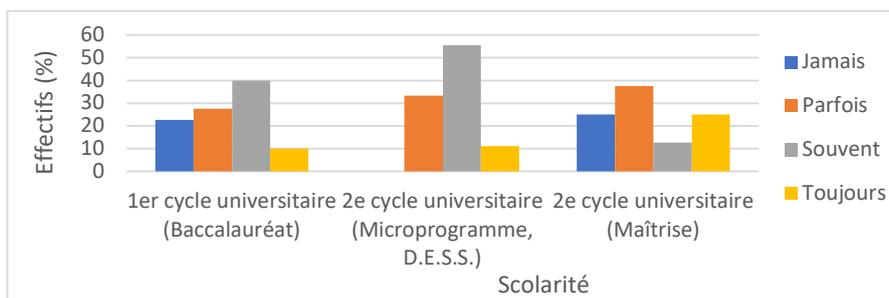


Figure 25. La prise en compte de l'effort selon la scolarité des enseignants

L'assiduité

Au niveau de la prise en compte de l'assiduité dans l'attribution d'une note, la moitié des enseignants de sexe masculin dit en tenir compte parfois, alors que chez les enseignants de sexe féminin, les réponses sont variables entre *jamais* (24,5 %), *parfois* (36,7 %) et *souvent* (32,7 %). Les différences dans la fréquence de la prise en considération de l'assiduité en fonction du genre des enseignants sont reportées dans la figure 26 juste ici.

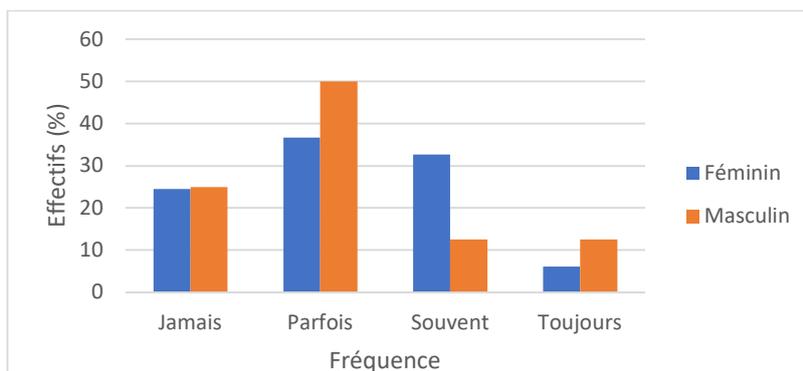


Figure 26. La prise en compte de l'assiduité selon le genre des enseignants

Lorsqu'il est question de la prise en compte de l'assiduité, tel que présenté à la figure 27, nous constatons ici aussi que plus les enseignants gagnent en expérience, moins ils tiennent compte de l'assiduité de l'élève pour porter leur jugement, sauf chez ceux de plus de 21 ans d'expérience.

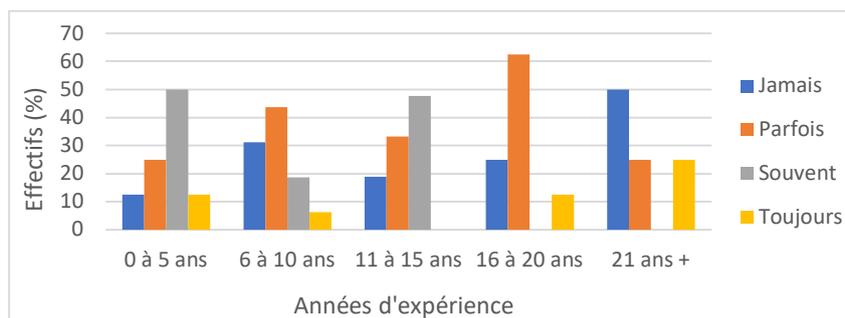


Figure 27. La prise en compte de l'assiduité selon l'expérience des enseignants

Pour ce qui est du niveau de scolarité le plus élevé atteint par les enseignants, la figure 28 permet de voir que la majorité (72,5 %) des détenteurs d'un baccalauréat ne tiennent *jamais* ou *parfois* compte de l'assiduité tandis que le pourcentage d'enseignants qui en tiennent compte *souvent* est plus important chez les détenteurs d'un microprogramme ou d'un D.E.S.S (44,4 %) ou d'une maîtrise (50,0 %).

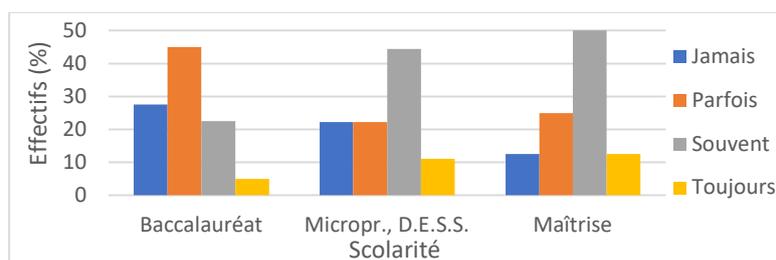


Figure 28. La prise en compte de l'assiduité selon la scolarité des enseignants

Le comportement de l'élève

Pour ce qui est du comportement de l'élève, la plupart des répondants affirme ne jamais en tenir compte, mais les hommes sont proportionnellement deux fois plus nombreux (12,5 %) que les femmes (6,0 %) à en tenir *toujours* compte, tel qu'illustré dans la figure 29 juste après.

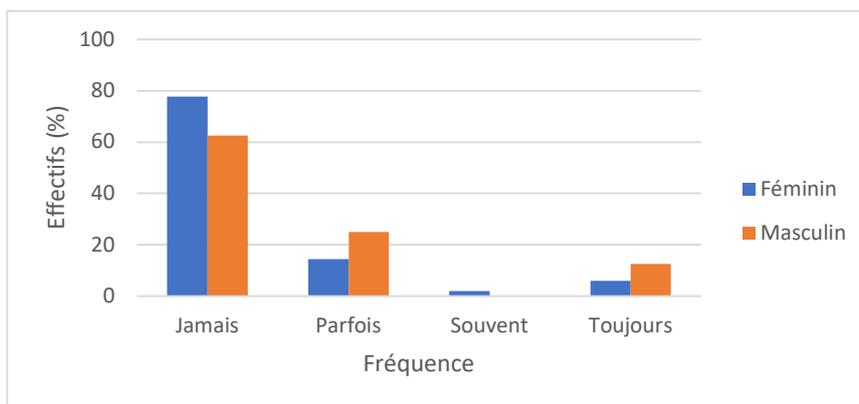


Figure 29. La prise en compte du comportement selon le niveau de scolarité

Lorsqu'il est question du comportement de l'élève, le niveau de formation des enseignants ne présente pas de variation dans les résultats. Lorsque nous avons analysé cette variable en fonction de l'expérience en enseignement des participants, un seul écart important a attiré notre attention. En effet, tel qu'illustré à la figure 30, la grande majorité des enseignants affirment ne *jamais* en tenir compte, sauf l'enseignante qui cumule plus de 25 années d'ancienneté, qui en tient *toujours* compte.

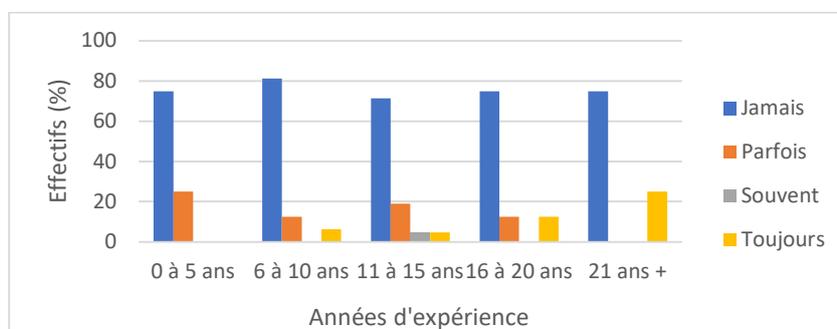


Figure 30. La prise en compte du comportement selon l'expérience des enseignants

Le niveau d'autonomie de l'élève

En ce qui concerne le niveau d'autonomie des élèves, des petites différences ont été observées entre les femmes et les hommes et sont indiquées dans la figure 31 qui suit. Plus de la moitié des femmes (55,1 %) affirment en tenir compte *jamais* ou *parfois*, alors que la moitié des hommes (50,0 %) en tiennent compte *souvent* ou *toujours*.

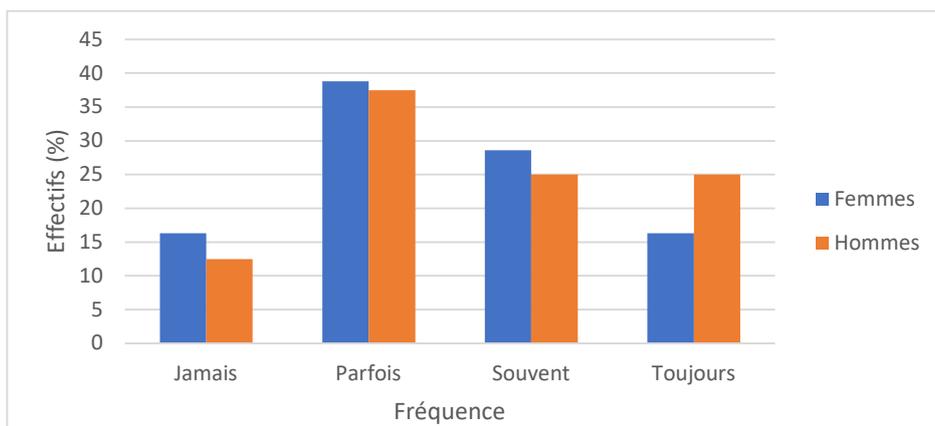


Figure 31. La prise en compte du niveau d'autonomie selon le genre des enseignants

Une proportion deux fois plus grande de gens détenant un baccalauréat (20,0 %) indique *toujours* tenir compte de l'autonomie que ceux qui ont fait des études de 2^e cycle (11,8 %), tel que présenté à la figure 32.

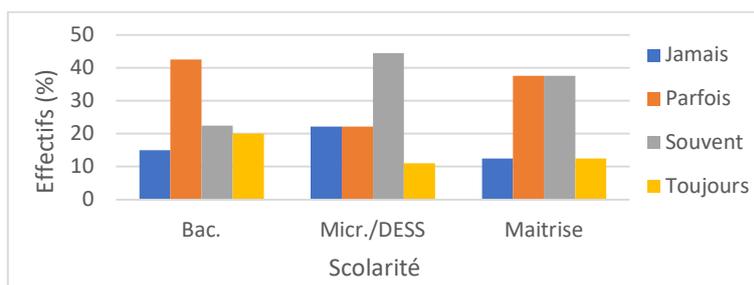


Figure 32. La prise en compte de l'autonomie selon la scolarité des enseignants

Les antécédents scolaires

Pour ce qui est de la prise en compte des antécédents scolaires, on constate un grand écart entre les hommes et les femmes, illustré dans le graphique à la figure 33. En effet, alors que 62,5 % des hommes n'en tiennent *jamais* compte et que le reste d'entre eux (37,5 %) le font *parfois*, 28,6 % des femmes n'en tiennent *jamais* compte, 53,1 % en tiennent compte *parfois*, 12,2 % *souvent* et 6,1 % *toujours*. Les autres variables que sont l'expérience et la scolarité ne présentent pas de différences pertinentes par rapport aux antécédents scolaires.

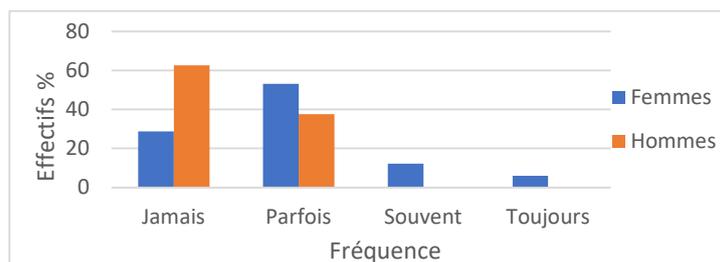


Figure 33. La prise en compte des antécédents scolaires selon le sexe des enseignants

La participation de l'élève en classe

La participation de l'élève en classe est prise en compte différemment par les enseignants masculins et féminins. Nous pouvons constater, dans la figure 34 qui suit, que la majorité des femmes en tient compte *jamais* (38,8 %) ou *parfois* (36,7 %) alors que les hommes sont trois fois moins nombreux que les femmes à ne *jamais* en tenir compte (12,5 %), mais trois fois plus nombreux (12,5 %) à en tenir *toujours* compte que les femmes (4,1 %). Ce qui semble dire que les hommes considèrent davantage la participation de l'élève en classe que les femmes ne le font, au moment de porter le jugement.

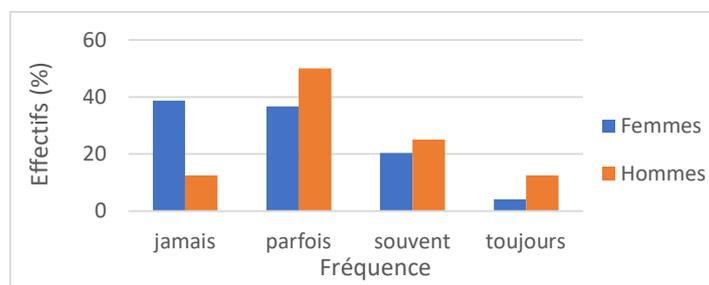


Figure 34. La prise en compte de la participation selon le genre des enseignants

La participation de l'élève est considérée différemment selon le niveau d'études des participants. Chez les détenteurs d'un baccalauréat (37,5 %) ou d'un microprogramme de 2^e cycle (44,4 %), ils sont environ deux fois plus nombreux que les détenteurs de maîtrise (12,5 %) à ne *jamais* en tenir compte, tel que rapporté dans la figure 35 suivante.

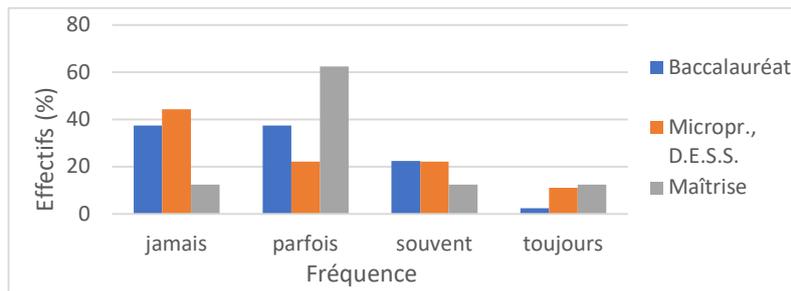


Figure 35. La prise en compte de la participation en fonction de la scolarité des enseignants

Les habiletés et la vitesse d'exécution de l'élève

On dénote aussi des différences dans la prise en compte des habiletés et de la vitesse des élèves, à la figure 36 ci-bas. Bien que la majorité des hommes (62,5 %) et des femmes (59,2 %) disent prendre en compte la vitesse et les habiletés seulement *parfois*, des écarts importants sont constatés dans les autres fréquences. En effet, la proportion d'hommes (12,5 %) qui ne tiennent *jamais* compte des habiletés et de la vitesse d'exécution est environ trois fois moins élevée que chez les femmes (32,7 %). Quant à ceux qui en tiennent compte *souvent*, la proportion est deux fois plus importante chez les hommes (12,5 %) que chez les femmes (6,1 %). La proportion est six fois plus élevée chez les hommes (12,5 %) que chez les femmes (2,0 %) qui en tiennent compte *toujours*.

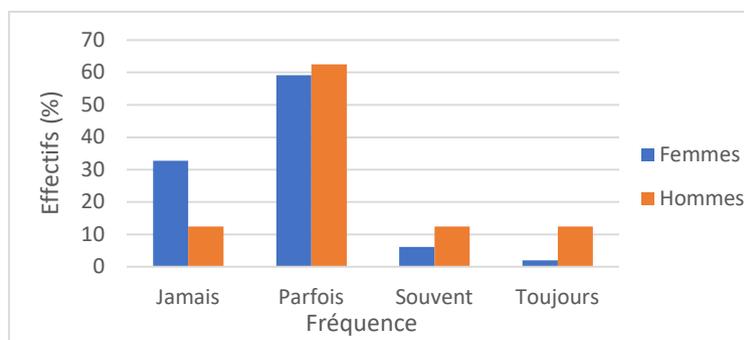


Figure 36. La prise en compte des habiletés et de la vitesse selon le genre des enseignants

La demande d'aide

Le croisement entre ce biais et le genre des enseignants présente une certaine différence selon le genre, tel qu'illustré à la figure 37 suivante. Les femmes tiennent compte de la demande d'aide de façon égale entre *parfois* et *souvent* (36,7 %), un bon nombre la considérant toujours (22,4 %). Chez les hommes. La majorité (62,5 %) n'en tiennent compte que *parfois*.

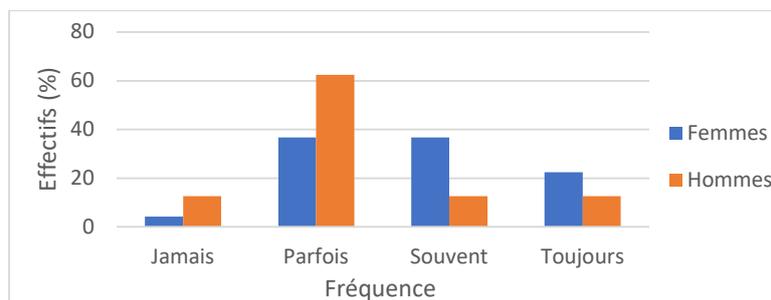


Figure 37. La prise en compte de la demande d'aide selon le genre des enseignants

La demande d'aide présente aussi peu de variation selon la scolarité des répondants et leur expérience.

Le potentiel de réussite

Pour ce qui est du potentiel de réussite selon le genre, dont les résultats sont présentés à la figure 38 suivante, près de la moitié des répondants, hommes (50,0 %) ou femmes (46,9 %), en tiennent compte *parfois*. La principale différence observée entre les deux sexes est la suivante : le tiers des femmes (32,7 %) dit ne *jamais* le prendre en considération, alors qu'un peu plus du tiers des hommes (37,5 %) dit le faire *souvent*.

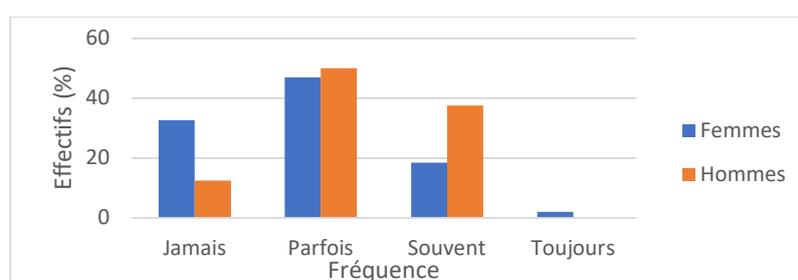


Figure 38. La prise en compte du potentiel de réussite selon le genre des enseignants (%)

En ce qui concerne le potentiel de réussite selon la scolarité des participants, nous constatons que les enseignants ayant une scolarité plus élevée en tiennent moins compte que les autres, tel que rapporté à la figure 39 suivante. En effet, tous les enseignants ayant une maîtrise en ne prennent *jamais* ou *parfois* en considération le potentiel de l'élève, tandis que certains collègues ayant d'autres niveaux de scolarité, certains d'entre eux en tiennent compte *souvent* ou *toujours* dans une

proportion de 22,4 % chez les détenteurs d'un baccalauréat et *souvent* dans une proportion de 22,2 % chez les détenteurs d'un microprogramme.

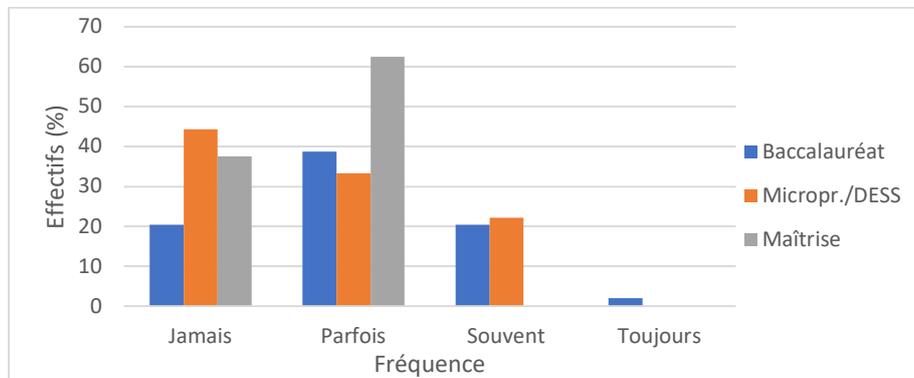


Figure 39. La prise en compte du potentiel de réussite selon la scolarité des enseignants (%)

La présence des élèves aux évaluations

La présence des élèves aux évaluations apparaît comme une variable qui n'est, en majorité, jamais prise en compte chez les répondants, peu importe le genre, l'expérience ou la scolarité. Ce qui signifie qu'un élève n'est pas pénalisé pour avoir été absent à une évaluation, i.e. l'enseignant ne mettra pas 0 et ne calculera pas ce résultat dans un résultat global pondéré.

Cette section nous a permis de constater que plusieurs biais entrent en ligne de compte, à des degrés variables, lorsque vient le temps de porter un jugement en fin de cycle. Bien que globalement, la majorité des enseignants ne considèrent jamais ou considèrent parfois ces biais, nous avons pu observer qu'il n'existe pas de catégories de genre, d'expérience ou de scolarité qui se démarquent par rapport à ces résultats. En effet, aucun groupe ne se distingue des autres en tenant moins compte des biais ou, à l'inverse, en ayant des pratiques qui sont grandement teintées par ces biais. Somme toute, le résultat global indiquant que la majorité des enseignants considèrent de façon variable les biais en cours de cycle, mais qu'ils ne tiennent compte que des efforts, en majorité, en fin de cycle, tend vers des pratiques adéquates conformes à ce qui est attendu d'une évaluation objective.

4.4.2. L'utilisation des épreuves obligatoires dans le jugement final

En entrevue, nous avons demandé aux enseignants, à la question 13, quelle importance ils accordaient aux épreuves du MELS dans les résultats des élèves dans le dernier bulletin.

50,0 % des enseignants interviewés ont indiqué que les épreuves obligatoires sont un outil parmi tous les autres qu'ils utilisent dans l'année pour porter leur jugement sur le développement des compétences des élèves. Voici par exemple ce qu'une enseignante (E#45) a dit à ce sujet : *« je m'en suis servie comme pour regarder globalement ce qu'ils avaient fait, ce qu'ils avaient été capable de faire comparativement avec même ce qu'on avait fait nous dans l'examen et comme pratique des années précédentes. »* Une autre (E#54) ajoute : *« C'est un outil parmi tant d'autres. »* 25,0 % ont précisé qu'elles sont utiles, car elles sont bien construites et permettent aux enseignants de distribuer une épreuve complexe sans avoir à la bâtir. En ce sens, l'enseignante #1 indique : *« ce sont des évaluations qui sont très complètes. Donc, elles font le tour de beaucoup de connaissances, beaucoup de compétences. Généralement, elles nous donnent un bon portrait. »* 37,5 % des enseignants interviewés ont indiqué leur accorder une grande importance et ainsi dédier entre 40 % et 50 % du résultat final aux épreuves obligatoires. Voici ce que l'une d'elles (E#43) a dit : *« je m'attends à ce qu'ils réussissent, donc c'est beaucoup d'importance ».* 37,5 % ont aussi indiqué que l'importance de l'épreuve est variable; le pourcentage qu'ils y accorderont pourrait être diminué si l'épreuve leur semblait présenter un haut degré de difficulté ou encore si elle était beaucoup trop facile, car elles ne représenteraient alors pas le niveau attendu par des élèves de 6^e année, selon leur jugement professionnel. Voici en détails comment un enseignant (E#53) a résumé cela : *« J'y vais en fonction, je regarde mes examens d'abord, je me fais une idée, une tête sur le niveau de difficulté de l'examen par rapport à ce qu'on a fait. Puis, les deux dernières années, du moins, les examens étaient, correspondaient pas mal à ce qu'on a fait pendant l'année ou sinon plus faciles. Donc, je les considère beaucoup. Si quelqu'un se plante dans cet examen-là puis si tout le reste de l'année, il a été correct, c'est sûr que je vais aller voir le reste. Habituellement, dans la majorité des cas, les résultats de l'examen du MELS correspond à ce qu'il m'a donné toute l'année. »*

En ce qui concerne le fait d'inclure ou pas, et dans quelle proportion, les épreuves obligatoires dans le résultat final des élèves, nous avons codé leurs réponses avec QDAMiner et voici les statistiques, dans le tableau 36 qui suit.

Tableau 36. Fréquence du codage : importance des épreuves obligatoires au bulletin final

Codes	Fréquence	% fréquence	Cas	% cas
Importance Épreuves MELS Pour Bulletin Choix Personnel	27	2,30%	14	87,50%
Importance Épreuves MELS Pour Bulletin Choix École	4	0,30%	3	18,80%
Importance Épreuves MELS AUTRE	1	0,10%	1	6,25%

Ce choix du poids des épreuves obligatoires dans le résultat final en est un personnel chez 87,5 % des enseignants, mais un choix de l'équipe-niveau ou de l'école chez 18,8 % autres. Une enseignante (E#1) nous a donc affirmé que c'était son choix personnel, mais qu'elle se mettait d'accord avec sa collègue, ce qui en fait un choix au niveau de l'école, finalement. En entrevue, deux enseignantes (12,5 %) ont d'ailleurs souligné l'injustice, ou l'inégalité, de cette liberté de choix entre chaque enseignant. Finalement, le cas avec un code *autre* représente cette réponse d'une enseignante :

J'ai beaucoup d'élève qui sont extrêmement stressés, alors quand arrive cet examen-là, ils n'ont pas compris une notion et souvent, malheureusement, je considère que ces examens-là, ne sont pas nécessairement bien fait. Il y a des situations assez aberrantes qui peuvent arriver et qui ne ressemblent à rien à ce qu'on a fait durant l'année. (E#57)

Pour cette raison, même si elle avait prévu un certain pourcentage à accorder aux épreuves, ces dernières lui dicteront si elle doit les considérer ou pas, en fonction de la pertinence qu'elle accordera aux épreuves.

4.4.3. Les outils d'évaluation pris en compte en fin d'année

Nous avons aussi questionné les répondants afin de connaître les épreuves ou les outils sur lesquels ils se basent pour porter leur jugement sur une compétence. Le tableau 37 illustre les résultats obtenus.

Tableau 37. Fréquence d'utilisation des outils pour le bilan

Lorsque vous évaluez vos élèves pour le bilan de fin de cycle, à quelle fréquence utilisez-vous les outils d'évaluation suivants ?	Mathématique				Français lecture				Français écriture			
	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Je me réfère aux épreuves du MELS.	0,0	7,0	38,6	54,4	0,0	7,0	36,8	56,1	0,0	7,0	35,1	57,9
Je me réfère aux outils d'évaluation (SÉ) produits par une maison d'édition.	28,1	42,1	26,3	3,5	35,1	31,6	28,1	5,3	50,9	22,8	22,8	3,5
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par la commission scolaire.	17,5	36,8	42,1	3,5	22,8	35,1	38,6	3,5	28,1	33,3	35,1	3,5
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par d'autres.	14,0	52,6	31,5	1,8	15,8	54,4	28,1	1,8	17,5	52,6	28,1	1,8
Je me réfère à mes propres outils d'évaluation.	1,8	33,3	52,6	12,3	7,0	35,1	45,6	12,1	0,0	26,3	57,9	15,8
Autre outil d'évaluation.	98,2	0,0	1,8	0,0	98,2	0,0	1,8	0,0	98,2	0,0	1,8	0,0

De façon globale, nous sommes en mesure de constater que la très grande majorité des enseignants prend en compte *souvent* ou *toujours* les épreuves obligatoires du MELS lorsque vient le temps de produire le résultat final en fin de cycle. Les données du tableau 41 précédant indiquent qu'en plus d'utiliser les épreuves du MELS, ils utilisent, en majorité, leurs propres outils d'évaluation. Notre questionnaire n'avait pas prévu questionner davantage cet aspect, car il aurait été intéressant de connaître le genre d'outils qu'ils fabriquent; sont-ce des situations complexes ou des examens plus traditionnels ? Ils sont aussi à l'aise d'utiliser des outils d'évaluation provenant de diverses sources, que ce soit de la commission scolaire, des maisons d'édition ou des collègues.

Nous constatons qu'en mathématique, il y a plus d'enseignants qui utilisent *parfois* les outils proposés par les maisons d'édition qu'en français. Également, en français écriture, la majorité des répondants indique ne jamais se référer aux SÉ proposées par des maisons d'édition, alors qu'en même temps, ils sont plus nombreux à dire qu'ils utilisent leurs propres outils d'évaluation *souvent* et *toujours*. De manière plus spécifique, observons ces réponses à la lumière des différentes variables dont nous avons déjà fait mention.

En fonction du genre des enseignants

Tout d'abord, lors de l'attribution de la note au bilan, pratiquement tous les enseignants, peu importe le genre, tiennent compte des épreuves du MELS *souvent* ou *toujours*, exception faite de 8,2 % d'enseignantes féminines (n=4) qui disent en tenir compte *parfois*. Des différences sont notées quant à l'utilisation des SÉ des maisons d'édition et de la commission scolaire, chez les enseignants des deux genres. La majorité des hommes (62,5 % en mathématique et 87,5 % en français) ne se servent *jamais* des SÉ des maisons d'édition contre 22,4 % des femmes en mathématique, 26,5 % en lecture et 44,9 % en écriture. Ces dernières ont tendance à y avoir recours *parfois* ou *souvent* en mathématique et lecture. En mathématique, les hommes ne prennent *jamais* les SÉ de leur commission scolaire dans 62,5 % des cas, alors que cette proportion est beaucoup inférieure chez les femmes (10,2 %), qui se servent des SÉ de leur commission scolaire à divers degrés. Les résultats par rapport à l'utilisation des situations d'évaluation de la commission scolaire sont illustrés dans la figure 40 suivante.

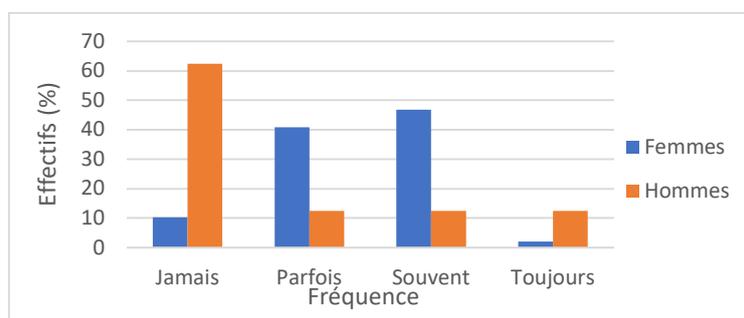


Figure 40. Utilisation de SÉ fournies par la cs selon le genre des enseignants

En fonction des années d'expérience des enseignants

En lecture, les résultats diffèrent beaucoup, tel que présenté dans le graphique de la figure 41. Les enseignants moins expérimentés se fient majoritairement (62,5 %) *souvent* aux SÉ proposées par leur commission scolaire, mais cette proportion diminue chez les autres groupes d'expérience. Seulement chez les 6 à 10 ans d'expérience retrouve-t-on des enseignants qui réfèrent *toujours* à l'outil de leur commission scolaire, pour 12,5 % d'entre eux.

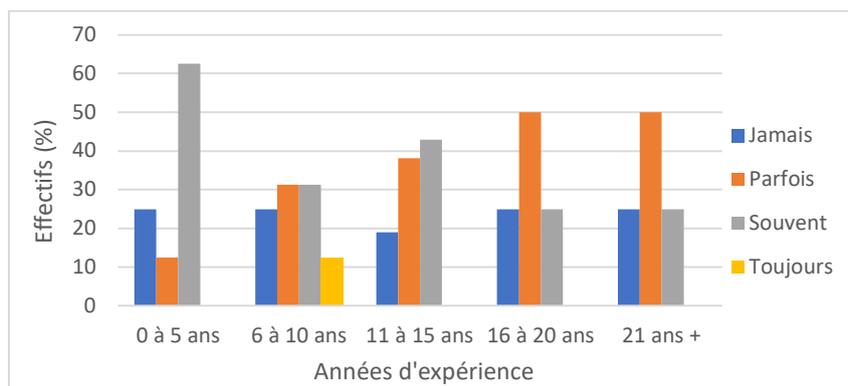


Figure 41. Utilisation des SÉ en lecture de la cs en fonction de l'expérience des enseignants

Les enseignants de 0 à 5 ans et ceux de 6 à 10 ans d'expérience ont recours à des situations d'évaluation produites par d'autres *parfois* (37,5 %) et *souvent* (43,8 %), de façon équivalente en proportion. Les enseignants ayant plus de 10 années d'expérience, pour leur part, y recourent *parfois* en majorité, mais aussi *souvent* ou *jamais*, dans des proportions variables. Ces résultats sont illustrés dans le graphique à la figure 42.

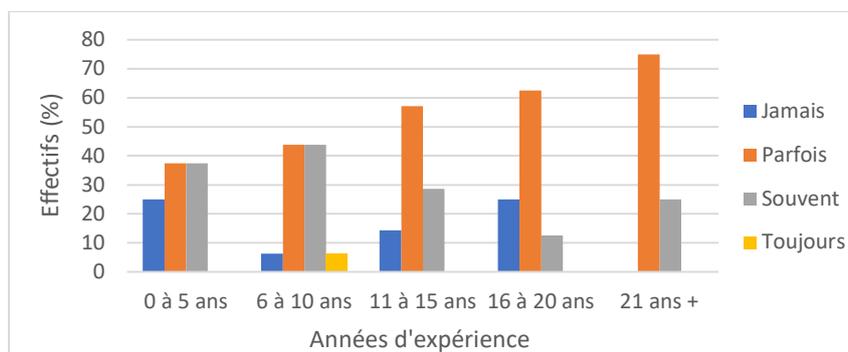


Figure 42. Utilisation de SÉ produites par d'autres selon l'expérience des enseignants

Toujours en lien avec les années d'expérience, nous avons voulu vérifier comment cette variable influence l'utilisation de ses propres outils par les enseignants afin d'évaluer les apprentissages. Les résultats de ce croisement de données sont identifiés dans la figure 43 qui suit. On y constate qu'à tous les niveaux d'expérience, sauf pour ceux qui ont entre 16 et 20 ans d'expérience, les enseignants vont recourir *souvent* à leurs propres outils, en majorité. Chez cette tranche d'années, ils y réfèrent *parfois* en majorité (37,5 %). Le quart des enseignants de 16 à 20 ans d'expérience et

le quart de ceux de plus de 21 ans y réfèrent *toujours*. Un seul enseignant, représentant 12,5 % de ceux ayant de 16 à 20 années d'expérience, dit ne *jamais* se fier à ses propres outils.

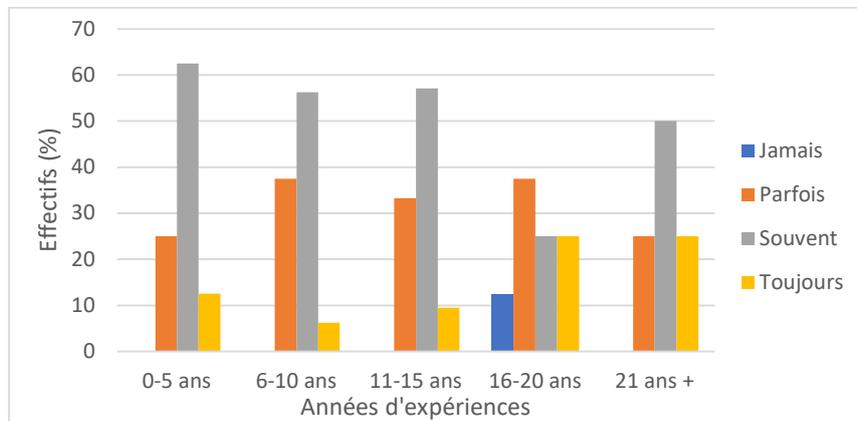


Figure 43. Utilisation de leurs outils d'évaluation en fonction de l'expérience des enseignants

En fonction de la scolarité des enseignants

Lorsque nous avons vérifié si ces résultats différaient en fonction de la scolarité des répondants, nous avons constaté qu'environ le tiers des répondants détenant un baccalauréat ou un microprogramme/D.E.S.S. tient compte des situations d'évaluation proposées par les maisons d'édition, des manuels avec lesquels ils travaillent *souvent* ou *toujours*, alors que le quart seulement des détenteurs d'une maîtrise le fait *souvent*, mais aucun ne le faisant *toujours*. En ce qui concerne l'utilisation des situations d'évaluation proposées par leur commission scolaire, beaucoup plus d'enseignants y ont recours que celles des maisons d'édition. Les réponses à cette question ont fait ressortir des résultats qui présentent de plus grandes disparités entre les trois matières; nous les avons donc regroupés dans un tableau (le numéro 38, qui suit) afin de faciliter la lecture et la comparaison des données. En effet, en mathématique, la moitié des répondants ayant une scolarité de 1^{er} cycle le font *souvent* ou *toujours*, 56,0 % des enseignants ayant un microprogramme et 12,5 % des détenteurs d'une maîtrise le font *souvent*. En lecture, les résultats sont sensiblement les mêmes pour les détenteurs d'un baccalauréat, alors qu'on note une différence chez les détenteurs d'un microprogramme où 33,0 % d'entre eux y réfèrent *souvent*. Une différence est aussi observée chez les détenteurs d'une maîtrise, où la proportion de gens y ayant recours est deux fois plus importante (25,0 %). Finalement, en écriture, les résultats sont les mêmes qu'en lecture, sauf pour les détenteurs d'un baccalauréat, qui ont recours aux SÉ de leur commission scolaire *souvent*, dans

une proportion de 10,0 % moindre. Nous constatons que, pour les trois matières, les détenteurs d'une maîtrise utilisent peu les SÉ fournies par leur commission scolaire ou par les maisons d'édition. Or, ils utilisent *souvent* ou *toujours* leur propre matériel en mathématique à 85,0 % alors qu'ils le font dans 100,0 % des cas en lecture et en écriture, tel qu'indiqué dans le tableau 38 suivant. Certains enseignants, au contraire, n'utilisent *jamais* leurs propres outils. Chez les détenteurs d'un baccalauréat, ils sont au nombre de 3 en lecture, tandis qu'il n'y a qu'un seul enseignant détenant un D.E.S.S. dans cette situation en mathématique et en lecture.

Tableau 38. Utilisation de ses propres outils d'évaluation selon la scolarité des enseignants

Scolarité		Mathématique				Lecture				Écriture			
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Bac.	n	0	14	21	5	3	17	15	5	0	13	21	6
	%	0,0	35,0	52,5	12,5	7,5	42,5	37,5	12,5	0,0	32,5	52,5	15,0
DESS	n	1	4	4	0	1	3	5	0	0	2	7	0
	%	11,1	44,4	44,4	0,0	11,1	33,3	55,6	0,0	0,0	22,2	77,8	0,0
MA	n	0	1	5	2	0	0	6	2	0	0	6	2
	%	0,0	12,5	62,5	25,0	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0	62,5	37,5

Cette section a été l'occasion de brosser un large portrait de plusieurs éléments ayant un impact sur le jugement des enseignants et de vérifier comment certaines variables (genre, expérience ou scolarité) peuvent influencer leurs façons de faire. Nous avons constaté qu'environ le tiers des enseignants ont indiqué qu'il n'y a pas de différences majeures dans leur façon de porter le jugement en cours ou en fin de cycle. D'autres enseignants ont affirmé que la différence se situe au niveau de l'observation de la progression des élèves et de l'aide qu'ils peuvent leur apporter en cours de cycle, alors que leur jugement est final en fin de cycle. Nous avons aussi montré que les comportements mis en place par les enseignants pour porter un jugement sont cohérents entre les trois matières et plutôt cohérents entre ce qui est fait en cours et en fin de cycle. Ce que les enseignants font le plus, pour porter leur jugement, consiste à combiner une grande variété de travaux faits en classe et leurs observations pour situer l'élève est rendu dans le développement de ses compétences. Ils portent un jugement global et font confiance à leurs observations, pour la

majorité, même s'ils considèrent un nombre important de biais dans leur jugement en cours de cycle. Un petit nombre d'enseignants nous ont répondu qu'ils considèrent les épreuves obligatoires comme certificatives, c'est-à-dire que leur réussite ou leur échec pourrait faire basculer le jugement de l'enseignant au bilan dans le même sens. Pour les autres, il s'agit d'un outil parmi les autres qui entre en ligne de compte pour le jugement, et dont la pondération sera variable selon le niveau de difficulté ou de facilité de l'épreuve perçue. En plus des épreuves obligatoires, les enseignants utilisent surtout des situations d'évaluation proposées par leur commission scolaire ou qu'ils ont bâties eux-mêmes, pour évaluer les compétences. Ces résultats montrent qu'une part des enseignants a des pratiques évaluatives conformes à ce qui est attendu à la suite du changement instauré par la réforme. Dans la section suivante, nous exposerons ce jugement en opposant les pratiques en cours de cycle à celles en fin de cycle.

4.5. Les résultats des élèves en fin de cycle

Dans cette section, nous exposerons les résultats qui nous permettent de répondre à la quatrième sous-question, soit *Y a-t-il une relation entre la façon dont les enseignants se sont appropriés la PEA et le PFEQ et les résultats des élèves aux épreuves obligatoires ?* En premier lieu, observons les données obtenues à partir des résultats des élèves. Pour chaque matière, nous avons calculé la moyenne, l'écart-type et le taux de réussite au bilan et à l'épreuve obligatoire. Ces résultats sont inscrits dans le tableau des résultats à l'annexe V. Le tableau 39 suivant en présente un extrait. Sur l'ensemble des répondants, quelques-uns ne nous ont pas remis leurs résultats. Nous les avons donc retirés de nos analyses, qui reposent alors sur 47 enseignants. D'autres nous ont remis des résultats incomplets. Dans ce cas, nous avons pris en considération l'ensemble de ce qui était disponible pour générer nos statistiques.

Tableau 39. Résultats aux épreuves obligatoires et en fin de cycle (extrait de l'annexe V).

Numéro enseignant	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
1	85,0	10,1	95	81,6	10,4	95	83,0	11,9	100	82,5	11,5	100	75,9	10,8	95	77,7	9,5	100
2	ND	ND	ND	77,7	10,8	96	ND	ND	ND	74,6	13,1	93	ND	ND	ND	74,5	11,9	93
3	77,7	17,8	87	82,1	8,5	100	77,7	13,0	87	82	8,1	100	77	10,4	100	78,7	10,6	96
4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Nous pouvons établir plusieurs constats concernant les résultats qui nous ont été fournis des élèves aux épreuves et au bilan. En moyenne, le taux de réussite est supérieur au bilan qu'au épreuves du MELS. Cet écart est petit en français écriture, où le taux de réussite est de 89,5 %, en moyenne, au bilan, et de 89,9 % à l'épreuve obligatoire. Il est toutefois plus grand en mathématique (86,0 % vs 82,2 %) et en français lecture (86,5 % vs 79,6 %). Néanmoins, la moyenne des résultats est sensiblement la même, avec un maximum de 3 points d'écart entre l'épreuve et le bilan, dans les trois matières, tel que montré dans le tableau 40 suivant. La moyenne des écart-types est aussi presque équivalente pour les trois matières, entre le bilan et l'épreuve, et ne présente aussi qu'un maximum de 3 points d'écart.

Tableau 40. La moyenne des résultats et des statistiques

	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
Moyenne (n=47)	71,8	14,1	82,2	73,5	12,3	86,0	70,0	14,6	79,6	72,4	11,4	86,5	72,4	10,9	89,9	72,6	10,5	89,5

Nous pouvons néanmoins constater que l'épreuve de français écriture présente un taux de réussite plus élevés que les autres. En observant le taux de réussite des élèves au bilan des apprentissages et aux examens du MELIS on constate que c'est en lecture qu'il y a une plus grande disparité.

Un enseignant (E#19) nous questionne, car les résultats sont les mêmes à l'épreuve et au bilan, dans chaque matière, pour tous ses élèves. Nous aurions aimé pouvoir l'interroger sur ses pratiques pour comprendre comment il en arrive à la même note.

Des taux de réussite de 100 % sont observés dans toutes les matières; ils sont plus nombreux aux bilans qu'aux épreuves (par exemple 12 enseignants ont un taux de réussite de 100 % au bilan en mathématique, contre 6 à l'épreuve obligatoire de la même matière). En français écrit, nous retrouvons 17 enseignants (36,2 %) au bilan et 15 (31,9 %) à l'épreuve qui ont des taux de réussite de 100%. D'ailleurs, les taux de réussite sont au-delà de 90 % et atteignent souvent même 100 % chez la majorité des enseignants provenant d'écoles privées.

Lorsque nous départageons les résultats en fonction du genre des enseignants, quelques autres constats intéressants ressortent et sont présentés dans le tableau 41 qui suit. L'écart-type est beaucoup plus grand chez les hommes que chez les femmes en mathématique tandis qu'il n'y a pas de différence notable en français. Aussi, la moyenne des notes est toujours plus élevée chez les femmes que chez les hommes, autant au bilan que pour les épreuves obligatoires.

Tableau 41. La moyenne des résultats selon le genre des enseignants

Genre enseignant	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
F	72,5	13,0	82,4	75,2	11,1	87,3	71,1	14,7	80,2	74,8	10,5	89,5	73,8	10,8	91,3	74,8	10,0	91,8
H	71,2	18,7	81,6	71,7	16,2	85,9	68,8	14,3	84,6	69,2	13,3	85,6	69,7	11,2	86,4	70,7	11,7	88,6

Lorsque ces résultats sont analysés à la lumière du niveau de scolarité des enseignants, au tableau 42 suivant, les données montrent que les taux de réussite sont meilleurs chez les enseignants détenteurs d'un microprogramme ou d'un D.E.S.S. partout sauf au bilan en écriture. Ces mêmes enseignants ont aussi une moyenne des notes supérieure en mathématique, alors que les autres sont plutôt équivalentes. Aussi, les écarts-types sont plus grands chez les enseignants détenteurs d'un baccalauréat seulement. Les résultats, en termes de moyenne et de taux de réussite, sont plus faibles d'environ 7 % chez les enseignants ayant un baccalauréat versus ceux qui ont un diplôme de 2^e cycle.

Tableau 42. La moyenne des résultats selon la scolarité des enseignants

Scolarité	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
Bac	70,6	13,1	81,1	73,6	12,2	86,1	71,0	14,8	80,5	74	11,3	87,7	73,8	11,7	89,3	74,1	11,1	89,5
Micropr./DESS	77,5	17,7	86,9	77,1	11,9	93,6	71,2	15,3	84,9	72,6	11,5	92,1	72,1	8,5	97,0	74,3	8,4	95,0
MA	74,0	13,5	82,1	76,3	11,7	83,5	69,0	13,1	78,5	74,7	8,56	90,8	72,1	9,28	91,0	74,5	7,46	96,3

Le croisement des résultats en fonction de l'expérience des enseignants ne nous permet pas de ressortir beaucoup de différence selon ce critère. Seuls les taux de réussite sont légèrement meilleurs chez les enseignants ayant 16 à 20 ans d'expérience en mathématique, à l'épreuve et au bilan et aux épreuves en français, tel que présenté dans le tableau 43 suivant. Aussi, les résultats sont meilleurs en lecture au bilan chez les élèves des enseignants ayant jusqu'à cinq années d'expérience.

Tableau 43. La moyenne des résultats selon l'expérience des enseignants

Expérience	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
0-5	72,1	13,2	79,7	79,0	10,2	89,0	69,1	16,0	79,4	78,8	8,1	95,2	76,6	8,4	93,0	80,1	7,2	98,3
6-10	71,1	13,5	77,0	73,1	12,4	80,3	70,9	14,9	78,5	73,2	12,2	85,1	73,4	12,6	88,7	73,3	11,1	86,8
11-15	71,1	13,0	83,6	73,2	12,2	89,8	71,0	13,1	81,4	73,0	10,8	87,7	72,2	11,0	88,5	73,0	11,1	90,1
16-20	77,2	17,5	91,2	75,9	13,4	95,7	70,4	16,0	84,7	72,9	11,8	93,6	73,0	10,2	96,3	74,4	10,0	95,0
21+	73,4	14,5	85,3	77,3	9,73	86,3	72,1	16,1	83,0	74,2	9,9	90,0	72,9	7,63	93,7	71,4	7,83	98,0

Lorsque nous avons réalisé une analyse plus fine, à partir du fichier de notes remis par chaque enseignant (voir tableau 17), nous avons constaté qu'il existe un certain nombre de cas où des disparités plutôt importantes sont observées entre les résultats aux épreuves et ceux aux bilans. Chez certains élèves, les résultats sont supérieurs au bilan, comme rapporté dans le tableau 44 suivant. Tandis que pour d'autres élèves, les résultats sont supérieurs à l'épreuve obligatoire qu'au bilan. C'est le cas dans les deux exemples (45 et 46) suivants.

Tableau 44. Résultats en lecture à la baisse

ÉLÈVES	Bilan	MELS
Élève 6	55	39
Élève 14	76	64

Tableau 45. Résultat en écriture à la hausse

ÉLÈVES	Bilan	MELS
Élève 2	80	91

Tableau 46. Résultat en lecture à la hausse

ÉLÈVES	Bilan	MELS
Élève 10	55	75

Cette analyse des résultats de chaque élève de chaque enseignant ne nous a pas permis d'identifier de catégorie d'enseignants (genre, expérience ou scolarité) qui présentent de grandes disparités dans les résultats aux bilans et aux épreuves.

Sur les 47 enseignants dont nous avons les résultats d'élèves, trois (3) présentent des taux de réussite en bas de 60 % en mathématique, deux en mathématique et un en français. Plus encore, les élèves de l'enseignante #54 sont tous en échec en mathématique, au bilan et à l'épreuve, ainsi qu'en écriture au bilan. Ces résultats sont rapportés dans le tableau 47 qui suit; les moyennes en-deçà de 60 % sont surlignées en orangé. Ce sont des enseignants d'expérience variés (0-5 ans, 6-10 ans, 21 ans et plus), dont deux ont une maîtrise et un possède un baccalauréat; ils enseignaient tous dans une classe-cycle (5^e et 6^e année).

Tableau 47. Trois cas de statistiques inférieures à 60 %

No enseignant	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
48	60,1	16,6	50	66,3	14,1	58	54,7	17,0	33	66,7	4,3	100	65,8	7,6	75	66,7	4,3	100
52	62,9	13,5	57	63,1	9,6	63	63,1	9,6	75	65,6	8,2	75	66,9	2,6	100	67,5	2,7	100
54	43,3	5,8	0	50,7	7,0	0	52,7	12,6	33	57,3	9,2	33	60,0	17,3	33	49,3	4,6	0

À la lumière des résultats du tableau précédent, nous avons décidé de vérifier si ceux-ci peuvent être influencés par le type de clientèle du groupe des enseignants. Nous n'avons pas dénoté de différence dans les résultats en fonction du type de classe dans laquelle chaque enseignant travaille. Par exemple, nous aurions pu estimer que les résultats en échec seraient provenus de classes en adaptation scolaire, où les élèves ont plus de difficultés, mais ce n'est pas le cas.

Somme toute, les données présentées dans cette section ont montré que les résultats sont supérieurs aux bilans qu'aux épreuves, pour la majorité des enseignants. L'épreuve en écriture est la mieux réussie des trois épreuves; celle en lecture est la moins réussie. La moyenne des notes est plus

élevée chez les femmes que chez les hommes, autant au bilan que pour les épreuves obligatoires, tandis que l'écart-type est plus élevé chez les hommes en mathématique. Les taux de réussite en mathématique et en lecture sont plus élevés chez les enseignants détenteurs d'un microprogramme ou d'un D.E.S.S. Les résultats des élèves des enseignants détenant seulement un baccalauréat sont plus faibles et les écart-types sont plus grands que ceux de leurs collègues ayant un diplôme de 2^e cycle. Chez certains enseignants, nous avons noté des différences importantes entre la note à une épreuve et la note au bilan. Un petit nombre d'enseignants ont des moyennes et des taux de réussite inférieurs à 60 %, mais il ne ressort pas de caractéristiques qui permettraient d'expliquer ceci.

Au final, les données recueillies permettront de répondre partiellement à la sous-question traitée dans cette question, puisque nous considérons que l'observation de ce tableau ne nous permet pas de faire de liens significatifs entre les pratiques évaluatives des enseignants et les résultats de leurs élèves aux épreuves obligatoires. En effet, autant les moyennes, les écarts-types que les taux de réussite sont variables d'un enseignant à l'autre, et ne peuvent pas être expliqués par les variables que nous avons croisées. Mais également puisqu'il ne nous a pas été possible de cibler le niveau d'appropriation du PFÉQ et de la PÉA de chacun des enseignants individuellement à travers les résultats récoltés aux sous-questions précédentes.

4.6. L'appropriation du changement au niveau des pratiques évaluatives

Toutes les données présentées précédemment nous permettent, en partie, de répondre à la question générale de recherche *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?* D'autres données nous permettront de compléter la réponse à cette question.

Notre questionnaire comprenait deux questions (#31-32) visant à identifier les pratiques qui, selon les enseignants, favorisent ou nuisent à la réussite des élèves. Nous cherchions ici à identifier si leurs réponses étaient en cohérence avec les nouvelles orientations relatives à l'évaluation. Les résultats à ces questions sont présentés dans le tableau 53 suivant. Il est ressorti que les pratiques favorisant la réussite sont celles qui mettent l'accent sur la rétroaction, l'autorégulation et la métacognition, ainsi que l'instrumentation par des tâches complexes, concrètes et signifiantes.

Également, évaluer les élèves régulièrement à l'aide d'outils variés et en appliquant la différenciation pédagogique font aussi partie des pratiques nommées en soutien à la réussite. D'autres réponses, moins populaires sont indiquées au tableau 48.

Tableau 48. Les pratiques qui favorisent et qui nuisent à la réussite des élèves

Pratiques qui favorisent	n	%	Pratiques qui nuisent	n	%
Rétroaction, métacognition	21	36,8	Tâches trop complexes et/ou non significantes	12	21,1
Concrètes, significantes, adaptées aux élèves	21	36,8	Examens de connaissances seulement (incluant dictées, quiz)	9	15,8
Régulières	9	15,8	Cumul de notes, moyenne	8	14,0
Variété des outils, plusieurs traces	7	12,3	Un seul outil	7	12,3
Différenciation pédagogique	6	10,5	Pas en lien avec ce qui a été vu en classe	7	12,3
SAÉ, projets	4	7,0	Pression, stress, anxiété	5	8,8
Participation à l'évaluation	3	5,3	Pas de feedback	5	8,8
Cohérente à ce qui a été enseigné	3	5,3	Évaluations surprises	5	8,8
Critères clairs, connus des élèves	3	5,3	Longue durée	3	5,3
Grilles	2	3,5	Sans soutien	3	5,3
Contexte authentique	2	3,5	Épreuves obligatoires	3	5,3
Annoncées d'avance	2	3,5	Travail d'équipe	3	5,3
Courtes	1	1,8	Évaluations, parce qu'il le faut	3	5,3
Moments opportuns dans la semaine	1	1,8	Commentaires négatifs	2	3,5
Écrites et formelles	1	1,8	Peu fréquentes	2	3,5
Avec les technologies	1	1,8	Situations avec une seule bonne réponse	1	1,8

À l'inverse, les pratiques les plus identifiées qui nuisent à la réussite sont celles proposant des tâches trop complexes ou non significantes pour les élèves, l'utilisation exclusive d'examens de connaissances, l'évaluation quantitative basée sur la sommation, une instrumentation peu variée ou encore des évaluations sans cohérence avec ce qui a été enseigné, entre autres choses.

Nous avons tenté de départager ces réponses en fonction, encore une fois, du genre, de la scolarité et de l'expérience des participants. Ces variables ne montrent aucune différence quelconque entre les différentes catégories d'enseignants.

Deux autres questions (#33-34) visaient à identifier que ce les enseignant considéraient comme le plus facile et le plus difficile à évaluer. Le tableau 49 suivant présente les résultats à ces deux questions.

Tableau 49. Les éléments les plus faciles et les plus difficiles à évaluer

Facile	n	%	Difficile	n	%
Mathématique	19	33,3	Lecture	15	26,3
Écriture	17	29,8	Écriture	10	17,5
Rien	5	8,8	Résoudre une situation problème (mathématique C1)	10	17,5
Raisonner	5	8,8	Tout	4	7,9
Lecture	4	7,0	Tâches complexes	4	7,9
Examens écrits	4	7,9			

Ces réponses permettent de voir que les mathématiques et l'écriture ressortent comme deux disciplines qui sont faciles à évaluer. Parmi les autres réponses, des enseignants ont identifié une seule des deux compétences en mathématique, soit celle de *raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques*; ces enseignants ne considérant pas toute la discipline comme étant facile. 5 enseignants ont aussi indiqué que rien n'était facile à évaluer, l'évaluation étant donc une pratique complexe. Pour la question inverse, la lecture apparaît comme la matière la plus difficile à évaluer, suivie de l'écriture et de la résolution de problèmes en mathématiques. D'autres enseignants ont indiqué que tout est difficile à évaluer : ce sont les mêmes enseignants qui ont indiqué que rien n'est facile, à la question précédente. Les tâches complexes apparaissent aussi difficiles à évaluer. Nous constatons que l'écriture apparaît comme la deuxième réponse en importance dans les deux colonnes du tableau précédent; une part plus importante d'enseignants la considérant comme facile à évaluer, mais une portion non négligeable d'autres enseignants la considérant, au contraire, difficile.

Encore pour ces réponses, nous avons tenté de brosser un portrait par genre, scolarité ou années d'expérience. Or, comme il n'y a pas une grande variété de réponses à ces deux questions, nous n'avons pu identifier de catégorie d'enseignants qui se démarqueraient d'un côté ou de l'autre par rapport à leur appréciation de ce qui est facile ou difficile à évaluer.

Les informations présentées dans cette section viennent compléter celles présentées dans les sections précédentes afin de mieux comprendre comment les enseignants se sont appropriés les nouvelles pratiques évaluatives à la suite de la réforme. Nous avons constaté que les enseignants sont en mesure de nommer plusieurs pratiques évaluatives qui favorisent ou qui nuisent aux élèves.

4.7. Synthèse du chapitre

Nous avons été en mesure de réaliser de nombreuses analyses à partir des données que nous avons collectées, à la fois à l'aide du questionnaire en ligne et de l'entrevue. Nous retenons que de multiples facteurs influencent les pratiques évaluatives des enseignants et qu'il existe des similitudes et des différences entre celles en cours et en fin de cycle, mais aussi en fin de cycle selon les caractéristiques des participants étudiées. Voici les principaux résultats que nous avons fait ressortir relativement à chacune des sous-questions, dans le tableau 50 suivant. Nous discuterons des résultats de ces analyses au chapitre suivant.

Tableau 50. Synthèse des résultats

Question générale de recherche	Résultats
Comment les enseignants de la 6 ^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enseignants ont suivi de nombreuses formations et ont consulté plusieurs documents afin d'être formés et informés quant aux nouvelles pratiques attendues. ▪ Ils mettent en place une variété de pratiques en cours de cycle et en fin de cycle. ▪ Plusieurs enseignants utilisent des outils d'évaluation conformes aux épreuves obligatoires alors que d'autres ont des pratiques plus traditionnelles en cours d'année et apportent des ajustements en fin d'année, en préparation aux épreuves. ▪ Une majorité d'enseignants évalue en soutien à l'apprentissage, tel que préconisé par la PÉA. ▪ Presque tous les enseignants savent ce que sont les pratiques évaluatives qui favorisent ou qui nuisent à la réussite des élèves, dans une APC. ▪ L'appropriation des nouvelles pratiques est partielle.
Sous-questions	
Q1. Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ont suivi plusieurs formations, particulièrement celles qui avaient une portée pratique. ▪ Les formations étaient majoritairement offertes via les commissions scolaires, sauf celle sur le bulletin qui provenait du ministère de l'Éducation.

<p>l'évaluation des apprentissage de la PEA en regard de la formation et de l'information reçues ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ont aussi consulté plusieurs documents encadrant l'APC et l'évaluation des apprentissages dans ce contexte.
<p>Q2. Quelles étaient les pratiques relatives à la préparation des élèves à l'évaluation ministérielle obligatoire (situation complexe) à la fin de la 6^e année primaire, en contexte d'approche par compétences ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les pratiques des enseignants sont variées. ▪ Plusieurs enseignants font vivre des situations complexes aux élèves en cours d'année. ▪ Plusieurs ne font aucune préparation spécifique, alors que d'autres font des pratiques des épreuves des années antérieures. ▪ D'autres, moins nombreux, administrent des examens traditionnels durant l'année, et font réviser les notions aux épreuves obligatoires dès qu'ils en prennent connaissance.
<p>Q3. La façon de porter un jugement à la fin de la 6^e année est-elle perçue de façon différente par les enseignants selon la fonction de l'évaluation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enseignants ont démontré une forte cohérence dans leurs façons de faire en cours et à la fin du cycle, ainsi qu'entre les trois matières des épreuves obligatoires. ▪ Il n'y a pas de différences majeures dans leur façon de porter le jugement en cours ou en fin de cycle, pour le tiers des participants. ▪ En cours de cycle, les enseignants observent et apportent davantage d'aide qu'en fin de cycle. ▪ Ils combinent les travaux faits en classe et leurs observations pour porter un jugement. Parmi ces travaux, on retrouve une grande variété de traces. ▪ Ils portent aussi un jugement global et font confiance à leurs observations. ▪ Les épreuves obligatoires sont considérées comme certificatives par quelques enseignants; leur importance est variable d'un enseignant ou d'une année à l'autre. ▪ Le jugement est teinté de biais en cours de cycle, mais seuls les efforts sont pris en compte en fin de cycle, en plus des résultats. ▪ Le jugement final des enseignants est constitué des épreuves obligatoires ainsi que d'outils d'évaluation produits par leur commission scolaire et par eux-mêmes.
<p>Q4. Y a-t-il une relation entre la façon dont les enseignants se sont appropriés la PEA et le PFEQ et les résultats des élèves aux épreuves obligatoires ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les résultats des élèves sont très généralement meilleurs aux bilans qu'aux épreuves obligatoires. ▪ Les taux de réussite sont supérieurs chez les enseignants d'écoles privées. ▪ L'épreuve en écriture est la mieux réussie; celle en lecture est la moins réussie. ▪ La moyenne des notes est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, et l'écart-type est plus élevé chez les hommes en mathématique. ▪ Les taux de réussite en mathématique et en lecture sont plus élevés chez les enseignants détenteurs d'un microprogramme ou d'un D.E.S.S. ▪ Les résultats des élèves dont les enseignants détiennent seulement un baccalauréat sont plus faibles et les écart-types sont plus grands que ceux de leurs collègues ayant un diplôme de 2^e cycle. ▪ Nous ne pouvons pas faire de liens significatifs entre les pratiques évaluatives des enseignants et les résultats de leurs élèves aux

	<p>épreuves obligatoires. En effet, autant les moyennes, les écarts-types que les taux de réussite sont variables d'un enseignant à l'autre, et ne peuvent pas être expliqués par les variables que nous avons croisées.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. Discussion des résultats

Dans ce chapitre-ci, nous évoquerons l'une après l'autre nos questions de recherche spécifiques en établissant des liens entre les résultats obtenus et la littérature du domaine présentée dans le cadre conceptuel. Nous aborderons d'abord l'appropriation des nouveautés relatives à l'évaluation des apprentissages selon la formation et l'accompagnement reçus. Puis, nous traiterons des pratiques relatives à l'évaluation mises en place par les enseignants pour préparer les élèves à l'épreuve obligatoire. Ensuite, nous analyserons les tensions entre les pratiques évaluatives en cours et en fin de cycle. Enfin, nous observerons les résultats des élèves aux épreuves obligatoires par rapport à cette appropriation. Nous discuterons finalement des résultats relatifs à la question principale de notre recherche : *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?*

5.1 L'appropriation des nouveautés relatives à l'évaluation des apprentissages selon la formation et l'accompagnement reçus

Les données obtenues nous permettent de répondre à la question 1 « *Comment les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences (PFEQ) et les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages de la PEA en regard de la formation et de l'information reçues ?* »

De nombreuses formations ont été données dans toutes les commissions scolaires pour outiller les enseignants dans cette transition toutefois certains enseignants n'ont participé à aucune de celles que nous avons énumérées. Tel que vu précédemment, selon les sept phases de préoccupation face au changement (Bareil, 2008), ce n'est que lorsqu'un individu est rendu au stade 5 et aux suivants qu'il est ouvert et disposé à suivre des formations pour intégrer le changement. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les enseignants n'ayant suivi aucune formation n'avaient pas atteint ce stade de préoccupation centrée sur l'expérimentation. Quelques autres raisons peuvent, à notre avis, expliquer cette situation. Premièrement, ces enseignants ont un maximum de 10 années d'expérience. Il est alors possible qu'ils aient fait leurs études universitaires au baccalauréat, au

moment du changement de paradigme et ainsi qu'ils aient été formés spécifiquement sur la réforme de l'éducation amenée par l'APC. Ces enseignants n'ont peut-être pas ressenti le besoin de se mettre à jour sur les changements importants proposés, ayant œuvré pendant toute leur courte carrière dans ce nouveau programme. Deuxièmement, une de ces enseignantes provient d'une école privée. Sachant que les ressources sont différentes de celles des commissions scolaires, nous croyons qu'il est possible que ces formations n'aient pas été offertes à l'interne, et que l'enseignante ne soit pas allée se former ailleurs.

Le nombre de participants aux formations est plutôt élevé. Nous avons constaté que la participation aux formations n'était pas liée aux variables étudiées, soit le genre, l'expérience ou le niveau de scolarité des enseignants. Dans cette situation, nous nous questionnons à savoir si leur présence était obligatoire ou volontaire. En effet, les formations offertes par les commissions scolaires ont souvent lieu durant des journées pédagogiques et la présence à celles-ci est obligatoire. Sachant que l'engagement normatif, constituant à se plier à un changement par sens du devoir (Herscovitch et Meyer, 2002), est moins puissant que l'engagement affectif (Meunier, 2010), nous pouvons assumer que la participation obligatoire ou volontaire aux formations peut avoir un effet non négligeable sur l'appropriation du changement. Après coup, nous réalisons qu'il aurait été pertinent d'ajouter une question à l'entrevue pour en apprendre davantage sur l'accompagnement offert et réalisé, en dehors des formations offertes.

Plus de la moitié des participants ont participé à une formation portant sur la correction des épreuves obligatoires. Sachant, par expérience, que dans certaines écoles, on envoie un enseignant *multiplicateur* qui partage ensuite l'information à ses collègues de 6^e année, peut-être y a-t-il même davantage de gens qui ont obtenu l'information sur la correction des épreuves. Nous avons constaté que la correction des épreuves en lecture avait été moins suivie que les deux autres. Pourtant c'est dans cette matière que l'on retrouve le plus grand écart entre les résultats des élèves en cours de cycle et ceux à l'épreuve ministérielle, et c'est aussi cette compétence que les enseignants considèrent la plus difficile à évaluer. Nous nous questionnons donc sur leur taux de participation plus faible, mais n'avons pas les données nécessaires pour l'expliquer.

Au sujet de l'appropriation de nouvelles compétences par la formation, nous devons garder en tête que nous ne pouvons pas établir de lien solide entre le fait que les enseignants y aient participé en grand nombre et qu'ils aient assimilé le changement. En effet, tel que nous l'avons exposé précédemment, Nonaka et al. (2000) et Kupritz (2002) ont rappelé que c'est en faisant les tâches qu'un employé intègre les changements, car en-dehors du contexte de formation, l'environnement de travail comporte de nombreux éléments qui peuvent interférer avec la volonté de mettre en place de nouvelles pratiques. Néanmoins, si nous référons aux sept phases de préoccupation face au changement de Bareil (2008), l'auteure indique que les enseignants participent à des formations seulement une fois qu'ils ont atteint le niveau 5. C'est donc dire que les enseignants y ayant participé ont dépassé les quatre premiers stades de résistance et souhaitent apprendre afin de modifier leurs pratiques.

Dans une perspective d'appropriation du changement, nos résultats montrent que la majorité des enseignants ont suivi des formations offertes par leur commission scolaire. Puisque celles-ci ont été offertes par les commissions scolaire, notre expérience sur le terrain nous permet de croire que celles-ci ont été dispensées par des conseillers pédagogiques (CP). Il apparaît ici important de préciser ce qu'un conseiller pédagogique est un enseignant d'expérience, qui accompagne les enseignants. Le CSÉ (2014) définit quatre axes d'intervention du CP : le service-conseil, la formation des enseignants en lien avec le plan stratégique de la commission scolaire ou les besoins de l'école, puis le soutien des directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique. Rappelons que l'étude réalisée par le MELS (2007a) concluait que la majorité des directions d'établissement et des conseillers pédagogiques étaient à l'aise de soutenir les enseignants dans le développement de leurs pratiques dans une APC et que les directions considéraient aussi que les formations offertes dans leur milieu répondaient aux besoins de développement des enseignants. La présence d'un CP dans l'école permet un accompagnement dans la démarche d'appropriation (Guillemette, Royal et Kevin, 2015). En revanche, tel que mentionné dans la recherche de Bélair et Baribeau (2008, citée dans Bélair et Dionne, 2009), la majorité des enseignants interrogés ont indiqué avoir manqué de formation ou avoir reçu une formation inadéquate, découlant elle-même d'un manque de formation des directions ou des CP. En effet, les CP ont été formés peu de temps avant qu'ils ne soient amenés à former eux-mêmes les enseignants quant à la réforme, et il est possible, dans ces circonstances, que leur faible niveau d'appropriation du changement ait été une contrainte qui ait influencé

l'appropriation, ou même la compréhension des changements souhaités, par les enseignants. En effet, si l'on se réfère aux trois pôles d'appropriation de Theureau (2011), nous pouvons facilement constater que ces CP n'en étaient qu'au tout début de la première phase, celle d'appropriation, car le temps imparti pour respecter leur obligation de compréhension, puis de formation des enseignants était très court. Toujours en lien avec ces pôles, nous pouvons aussi assumer que si les enseignants ont participé de façon volontaire aux formations offertes, c'est qu'ils y percevaient une pertinence dans leur environnement de travail et qu'ils en étaient aussi à la première phase d'appropriation.

Dans le même ordre d'idées, Laveault (2014) indique que les politiques d'évaluation donnent de meilleurs résultats lorsqu'elles misent sur le développement des compétences professionnelles des enseignants, tandis que Guillemette, Royal et Kevin (2015) mentionnent que les pratiques de gestion axées sur le développement professionnel des enseignants, lesquelles passent inévitablement par de la formation et de l'accompagnement, ont un impact positif sur la réussite des élèves. Or, Collerette (2008) stipule que parmi les pratiques de gestion en administration publique que l'on retrouve souvent dans le milieu de l'éducation, l'une consiste à mettre trop peu d'accent sur les pratiques professionnelles des enseignants.

Beaucoup d'information fut diffusée concernant les nouvelles pratiques relatives à l'APC et à l'évaluation dans ce nouveau contexte. Notre analyse des résultats a permis de constater que les enseignants n'accordent pas tous de l'importance à fonder leurs pratiques sur les documents ministériels, et que plusieurs enseignants agissent selon ce qu'ils croient adéquat de faire. Nos données nous ont aussi permis de montrer que les enseignants considèrent comme plus importants les documents qui ont une grande valeur pratique. Ce sont des documents qui permettent de comprendre comment opérationnaliser le changement, à l'instar des guides de correction. Ce résultat correspond à plusieurs éléments de la littérature exposés précédemment, à l'effet que le changement se fait de façon plus simple quand les attentes des décideurs sont clairement communiquées (Mourier et Smith, 2001, Collerette, Legris et Manghi, 2006), or, dans le milieu de l'éducation, certaines idéologies ne sont souvent pas traduites de façon opérationnelle (Recardo, 1995; Fullan et al., 1997; Collerette, 2008). Nous pouvons supposer, à la lumière de nos résultats, que les documents qui présentent davantage la vision du changement et les nouveaux encadrements

du travail apparaissent moins utiles aux enseignants qu'ils ne le sont pour le personnel d'encadrement.

Un constat qui nous a grandement étonné est qu'un enseignant n'a jamais pris connaissance du programme de formation. Il s'agit d'une enseignante qui détient une maîtrise et qui a entre 11 et 15 années d'expérience. De plus, une autre enseignante détenant un baccalauréat et 6 à 10 ans d'expérience ne le considère *pas important*. Un nombre non négligeable d'enseignants n'ont jamais pris connaissance du *Cadre de référence en évaluation* (n = 9) ou de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (n = 11); il s'agit parfois des mêmes enseignants. Nous sommes grandement interpellés par rapport à ces résultats. Est-ce que ce sont des individus qui présentent une résistance passive (Collerette et Delisle, 1982) au changement?

Une autre observation qui a retenu notre attention est que tous les enseignants (n = 4) ayant le plus d'ancienneté (21 années et plus) considèrent que la PÉA n'est *pas importante* ou est *peu importante*, alors qu'elle est *importante* ou *très importante* pour la moitié des participants ayant moins d'expérience. Nous aurions pu émettre les hypothèses que ce non-intérêt pour le document s'explique par le fait que ces enseignants se considèrent assez en maîtrise de leurs pratiques évaluatives ou, au contraire, qu'ils approchent de la retraite et ne souhaitent donc pas s'investir dans le changement, mais celles-ci ne tiennent pas la route. En effet, les enseignants les plus expérimentés ont participé à des formations et ont considéré des documents comme étant importants au même titre que ceux ayant moins d'expérience.

Les résultats de notre recherche concordent avec les résultats obtenus par la table de pilotage du renouveau pédagogique (MELS, 2007a) dans une étude réalisée dans le but de dresser un bilan de l'application du PFÉQ dans les écoles primaires. En effet, après avoir questionné plusieurs enseignants (nb=3770), l'équipe de chercheurs est arrivée aux conclusions suivantes. Tout d'abord, les enseignants considéraient que l'utilisation des outils découlant de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (alors encore plutôt récente) était difficile, car les critères d'évaluation n'étaient pas clairs, les échelles de niveaux de compétence (de première mouture) étaient complexes et trop de compétences devaient être évaluées (MELS, 2007a). Ensuite, cette recherche a émis le constat suivant :

l'évaluation représente le principal besoin de formation exprimé par tous les groupes de répondants de l'enquête de 2006. L'ensemble du personnel scolaire dit souhaiter recevoir de la formation sur l'évaluation en cours d'apprentissage, l'utilisation des grilles d'observation, la réalisation du bilan de fin de cycle, les échelles de niveaux de compétence, la manière de porter un jugement sur les apprentissages, etc. (MELS, 2007a, p.123).

Nous pouvons constater qu'entre 2007 et 2010-2011, de nombreuses formations ont été offertes sur ces sujets et suivies par les enseignants. Lorsque nous référons aux trois pôles d'appropriation de Theureau (2011), nous pouvons aussi assumer que les enseignants en étaient aussi à la première phase d'appropriation, admettant qu'ils aient participé de façon volontaire aux formations offertes; c'est donc dire qu'ils y percevaient une pertinence dans leur environnement de travail, que cela répondait à un besoin. Les résultats de notre étude sont constants avec ceux des recherches de Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) et du MELS (2007a) à l'effet que les enseignants étaient, au moment de ces études, moins à l'aise avec les nouvelles pratiques évaluatives, et que malgré les informations et les formations fournies, l'appropriation de l'ensemble des éléments relatifs à l'évaluation s'est faite à degré divers (Carpentier, 2012).

Les comportements des enseignants qui consistent à utiliser les travaux d'élèves et leurs observations pour indiquer où est rendu l'élève dans son développement, à porter un jugement à partir d'au moins trois situations complexe ou en se référant aux niveaux de compétences, sont en lien avec les formations reçues. En effet, les enseignants ont été amenés à s'approprier une nouvelle démarche d'évaluation encadrée par une politique d'évaluation et des normes et modalités différentes, pour porter un jugement documenté et instrumenté. Les formations reçues par nos participants sont tout à fait en cohérence avec les changements que les enseignants ont dû faire dans leurs pratiques évaluatives.

En somme, nous pouvons constater des efforts d'appropriation des nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages par la participation à des formations et la prise en considération de certains documents d'encadrement fournis aux établissements. En effet, la majorité des enseignants a participé à plusieurs formations liées à la démarche d'évaluation, à la PÉA au portfolio, en plus de celles portant sur les épreuves obligatoires. Ceci montre, selon nous, un premier pas vers une appropriation du changement ; la majorité des participants à notre étude ne se

situaient pas dans une perspective de résistance face aux changements proposés. Aussi, les enseignants considèrent le programme de formation, le *Cadre de référence en évaluation*, la progression des apprentissages, les échelles de niveaux de compétence et les guides de correction des épreuves comme étant importants ou très importants. Sans nous permettre d'affirmer que le niveau de considération à l'égard de documents de référence fait foi de la qualité de l'appropriation des changements qui y sont préconisés, cette information nous permet de constater que la majorité des enseignants connaît l'existence de ces documents, qu'elle y réfère et donc qu'elle s'informe sur les changements à apporter dans leurs pratiques.

5.2. Les pratiques relatives à l'évaluation mises en place par les enseignants pour préparer les élèves à l'épreuve obligatoire

Notre deuxième question se lisait ainsi *Quelles étaient les pratiques relatives à la préparation des élèves à l'évaluation ministérielle obligatoire (situation complexe) à la fin de la 6^e année primaire, en contexte d'approche par compétences ?* Nous avons pu constater, dès nos premières analyses, qu'il existait une multitude de pratiques que nous avons regroupées à l'intérieur de grandes tendances relativement à ce que font les enseignants dans la perspective spécifique de préparer leurs élèves à la passation des épreuves obligatoires.

La chercheuse avait observé, lors de ses années d'expérience dans les écoles, plusieurs pratiques différentes, et nos résultats ont permis de confirmer ce fait. Elle avait surtout assisté à des préparations de type *teaching to the test*, et il a donc été intéressant de constater que la majorité des participants à l'entrevue ont affirmé ne faire aucune préparation spécifique pour les épreuves obligatoires. Ils ont indiqué qu'ils considéraient ce qu'ils faisaient en adéquation avec les façons de faire des épreuves obligatoires. Ainsi, ces derniers ont soumis leurs élèves à des situations complexes préalablement aux épreuves obligatoires et ont déjà utilisé une grille d'évaluation. Ils utilisent parfois les épreuves des années antérieures en cours de cycle parce qu'ils estiment que ce sont de bons outils bien bâtis et ils considèrent les traces de développement des compétences recueillies en plus du calcul des résultats des connaissances. Dans cette situation, nous pouvons considérer qu'il y a un bon niveau d'appropriation du changement chez ces enseignants et que la majorité des participants semblent se trouver dans le deuxième pôle d'appropriation de Theureau

(2011), soit l'incorporation, où l'individu intègre, partiellement ou totalement, de nouveaux outils ou dispositifs.

Nous avons aussi observé que certains enseignants font pratiquer les élèves au format des épreuves quelques semaines avant celles-ci, à l'aide d'épreuves des années antérieures, car ils n'ont pas utilisé de situations complexes en cours d'année. Ils consacrent donc un temps important à faire des pratiques, autant pour familiariser les élèves que pour se rassurer eux-mêmes que ces derniers sont prêts à réaliser l'épreuve officielle. Nous avons aussi une petite proportion des participants qui mettent en place des pratiques de *teaching to the test*, où ils prennent connaissance des épreuves et font pratiquer des questions très similaires ou encore révisent de façon spécifique certaines notions qui font partie de l'épreuve. Ce sont des enseignants qui administrent des examens plus traditionnels de connaissances en cours de cycle, incluant des examens récapitulatifs plus costauds en fins d'étape. Nous croyons que ces enseignants agissent ainsi par insécurité face aux épreuves, conscients de leur préparation inadéquate en cours de cycle. Ces enseignants montrent, d'une part, qu'ils ne se sont pas nécessairement approprié les changements souhaités au niveau de leurs pratiques évaluatives. En effet, en ce qui concerne l'appropriation, nous constatons que ces enseignants n'ont pas atteint le premier pôle d'appropriation de Theureau (2011), puisqu'ils n'ont pas intégré les nouveautés relatives à l'évaluation des compétences à travers des situations complexes, contextualisées et signifiantes en cours de cycle et se sentent donc obligés d'en faire tout juste avant l'épreuve afin de s'assurer que leurs élèves seront suffisamment outillés pour les réussir. Ceci expliquant cela, c'est probablement pour cette raison qu'ils trichent, en faisant pratiquer les questions ; ils ne se sont pas approprié les fonctions de l'évaluation. L'évaluation devrait servir de soutien à l'apprentissage (MÉQ, 2003) et, dans cette perspective, l'enseignant s'en servirait pour réguler son enseignement (Popham 2001 ; Burger et Kruger, 2003). Finalement, cela confirme que malgré que les épreuves obligatoires au primaire au Québec ne constituent pas véritablement des épreuves à enjeux élevés (Maroy et Voisin, 2014), ces enseignants les perçoivent pourtant comme telles, d'une certaine façon, et leur consacrent davantage de temps et d'efforts quelques semaines avant la fin de l'année scolaire, au détriment d'autres éléments obligatoires du programme, de compétences plus complexes ou même des autres missions de l'école (e.i. la socialisation), tel que rapporté dans d'autres recherches sur le sujet (Black et Wiliam, 1998 ; Volante, 2005 ; Osborn, 2006 ; Suppon, 2008 ; Mons, 2009 ; Nichols et Berliner, 2010).

Nous sommes en mesure de faire des parallèles entre ces pratiques préparatoires aux épreuves et les quatre postures de Jorro (2000) que nous avons présentées dans notre cadre théorique. Bien que nous n'ayons pas identifié ces quatre postures à l'intérieur de réponses à une question qui aurait pu être posée à ce sujet, lorsque nous comparons les réponses précédentes des enseignants, nous constatons que certains aspects de ces postures se retrouvent dans leurs propos. Afin de tracer le parallèle entre les postures, nous avons rapporté celles-ci dans le tableau 51 suivant.

Tableau 51. Les quatre postures de Jorro (2000) VS les comportements des participants

Posture	Agissements	Répondants interviewés
<i>Contrôleur</i>	Enseignement <i>traditionnel</i> Ne s'intéresse qu'aux résultats	6, 12, 16
<i>Pisteur-talonneur</i>	Encourage l'effort et les performances Contrôle régulièrement les élèves	7, 14
<i>Conseiller</i>	Favorise la régulation, l'autoévaluation et la réflexion Considère que l'erreur est formative Propose des tâches complexes	1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13
<i>Consultant</i>	S'assure que l'élève fait des liens entre ses apprentissages Pose des questions et fait réfléchir l'élève	4, 5, 15

À partir des descriptifs de chacune des postures, nous avons ressorti les éléments relatifs à l'évaluation que nous avons été en mesure de retrouver dans les réponses des participants; c'est ainsi que nous avons pu les classer à l'intérieur de ces quatre postures. Pour ce faire, nous avons sélectionné la posture qui se rapprochait le plus des propos de chaque participant, mais ce n'était pas toujours systématique. Ainsi, les enseignants qui font du *teaching to the test* ont été classés dans la posture de contrôleur, puisqu'ils utilisent des méthodes traditionnelles d'évaluation et qu'ils en font la compilation. Ceux qui ont été insérés dans la catégorie de pisteur-talonneur utilisaient des évaluations de connaissances et quelques-unes plus axées sur les compétences, évaluaient régulièrement et prenaient en compte d'autres éléments comme l'effort. Il a été plus difficile de départager les postures de conseiller et de consultant. Nous avons identifié les enseignants qui faisaient des tâches complexes tout au long de l'année comme des conseillers, car ils utilisent cette façon de faire pour que l'élève développe ses compétences et que l'enseignant lui assure un suivi. Tandis que ceux que nous avons identifiés comme consultants utilisent plusieurs outils dont les

situations complexes; ils se servent des examens de connaissances pour faire des liens ensuite vers les situations complexes. Nous considérons que les rôles de conseiller et de consultant sont ceux qui sont les plus appropriés au paradigme d'apprentissage dans une perspective d'APC, et nos résultats semblent indiquer que la majorité des enseignants interviewés occupent ces postures, ce qui est de bon augure concernant l'appropriation de la réforme et des nouvelles façons de faire l'évaluation.

En somme, la réponse à notre question concernant les pratiques évaluatives relatives à la préparation de l'épreuve obligatoire n'est pas unique ; les enseignants ayant participé à notre étude montrent quelques façons de faire différentes. Cela nous a permis d'apporter un autre élément de réponse relatif à l'appropriation des orientations de l'APC et de la PÉA. En effet, nous avons constaté qu'une partie des enseignants questionnés ont des pratiques adéquates correspondant à ce qui est énoncé comme attendu dans une approche par compétences, alors que d'autres utilisent, tout au long du cycle, des pratiques traditionnelles, celles avec lesquelles ils ont été habitués de fonctionner et ainsi, ne montrent pas d'appropriation des nouvelles orientations en évaluation des compétences.

5.3. Les tensions entre les pratiques évaluatives en cours et en fin de cycle

Au sujet du bilan des apprentissages en fin d'études primaires, nous nous sommes demandé si les pratiques évaluatives des enseignants en fin de cycle sont perçues de façon différente de celles en cours de cycle, sachant que les enjeux de l'évaluation y sont distincts. Nous souhaitons questionner les perceptions que les enseignants ont de leur pratique, en répondant à la question : « *La façon de porter le jugement à la fin de la 6^e année est-elle perçue de façon différente par les enseignants selon la fonction de l'évaluation ?* »

Nos résultats ont permis de constater qu'environ le tiers des enseignants ont indiqué qu'il n'y avait pas de différence majeure entre ces deux moments d'évaluation. De plus, d'autres ont mentionné la même chose tout en indiquant que la différence se situe surtout au niveau de l'observation de la progression de l'élève en cours de cycle, alors qu'il s'agit d'un jugement définitif en fin de cycle.

Dans le même ordre d'idée, d'autres enseignants ont écrit que la différence dans leurs pratiques consiste à donner beaucoup de rétroactions en cours de cycle afin de permettre à l'élève de s'améliorer, tandis qu'en fin de cycle, le jugement sur les épreuves obligatoires est final. D'autres encore ont indiqué que la différence se situe au niveau de l'aide apportée aux élèves, qui est beaucoup moins présente en fin de cycle. L'évaluation revêt la fonction de soutien à l'apprentissage chez ces enseignants qui accompagnent les élèves durant le cycle, mais qui savent qu'ils ne peuvent adopter les mêmes façons de faire lors des épreuves obligatoires. Nous pouvons donc affirmer qu'ils se sont approprié cette fonction d'aide à l'apprentissage tandis que d'autres ont répondu qu'en fin de cycle, l'évaluation englobe toutes les notions évaluées séparément en cours de cycle, ce qui ressemble davantage à la façon de faire traditionnelle de l'évaluation. Finalement, d'autres encore ont indiqué que la différence réside dans le fait que les épreuves de fin de cycle sont plus longues et plus complexes, ce qui laisse présager qu'ils ne réfèrent pas à de telles situations d'évaluation en cours d'année, et donc qu'ils se sont moins approprié les changements préconisés.

La littérature concernant les épreuves imposées (*high-stake testing*) est bien documentée (Cizek, 2001b; Neill, 2003; Volante, 2005; Mons, 2009; Watkins, 2010), tel que nous l'avons exposé précédemment, et montre qu'elles ont des effets sur les pratiques des enseignants, ce que la majorité des participants à notre recherche confirme d'ailleurs. Plusieurs répondants ont mentionné que la principale différence entre ce qui est fait en cours et en fin de cycle concerne la facture de l'épreuve obligatoire, laquelle est parfois différente des évaluations données en cours d'année, car elles sont souvent plus longues et plus complexes que les SAÉ ou les SÉ présentées aux élèves en cours de cycle. Ces épreuves impliquent aussi des balises d'administration et de correction prédéterminées que les enseignants sont obligés de respecter (MELS, 2010), alors qu'ils évaluent de manière différente durant le cycle. Les résultats montrent que la majorité des enseignants utilise des SAÉ et des SÉ en cours d'année ; la différence étant plutôt au niveau des conditions d'administration et de correction de ces épreuves, lesquelles sont beaucoup plus encadrantes, en plus de baliser l'aide à apporter (MELS, 2010).

Une autre tension importante réside dans le fait que les évaluations de fin de cycle englobent toutes les notions évaluées séparément en cours de cycle. Nous comprenons de ce résultat que les différents instruments d'évaluation utilisés en cours de cycle, que ce soit des examens, des travaux

ou des SAÉ, sont probablement des outils dont le contenu concerne une ou quelques notions vues préalablement en classe, alors qu'à la fin du cycle, des épreuves plus globales exigeant la mobilisation de nombreuses ressources permet de confirmer leur jugement. Face à ces tensions, Bonami (2005, p.16) a indiqué lors d'une conférence portant sur les types d'évaluations qu'« Il est préférable de situer les démarches d'évaluation interne et d'évaluation externe dans un rapport de complémentarité plutôt que de concurrence. » Il ajoute que sans les évaluations internes, réalisées en cours de cycle, il serait impossible d'interpréter et de donner sens aux résultats des évaluations externes.

Parmi les tensions répertoriées, plusieurs enseignants ont mentionné l'aide apportée à l'élève. En effet, ces enseignants affirment donner beaucoup d'aide et faire de nombreuses rétroactions aux élèves en cours de cycle afin de les amener à se réguler et s'améliorer, tandis que dans le cas des épreuves obligatoires de fin de cycle, l'élève doit adopter un comportement plus autonome et l'enseignant, limiter son degré de guidance et de soutien. Le fait d'accompagner ses élèves, en cours de cycle, en offrant du soutien, est tout à fait en concordance avec la fonction d'aide à l'apprentissage de la PÉA. Ces enseignants qui mentionnent cette différence au niveau de l'aide apportée et des rétroactions offertes semblent se l'être appropriée.

Des participants ont aussi mentionné que leur niveau d'anxiété est plus élevé lors des évaluations de fin de cycle. En effet, les enseignants sentent une pression face aux épreuves obligatoires et sont stressés à l'idée de bien préparer les élèves, d'administrer correctement les épreuves et de les corriger en respectant les balises très élaborées des guides de correction. Ils ressentent aussi cette pression par rapport aux attentes des écoles et des parents qui souhaitent une bonne performance de chaque élève. En ce sens, Laveault (2008) indique que les évaluations sommatives à des fins de certification sont les situations d'évaluation qui font intervenir le plus souvent les niveaux réflexifs et critiques du jugement professionnel de l'enseignant. Il explique ceci par plusieurs raisons. Il énonce, entre autres, un conflit de loyautés chez les enseignants, qui se trouvent coincés entre les pratiques évaluatives auxquelles ils ont habitué leurs élèves (posture de coach) et les résultats attendus par la société (posture de juge). Néanmoins, il précise qu'il est possible de réduire les tensions entre les fonctions formatives et certificatives des évaluations en développant une synergie entre les deux.

Selon les informations rapportées par les enseignants, ce niveau d'anxiété plus élevé est aussi observé chez les élèves, qui considèrent ces épreuves importantes, particulièrement chez les élèves qui n'ont pas eu la chance de faire des situations complexes en cours d'année ou qui ont éprouvés de nombreuses difficultés et qui se retrouvent alors, à la fin du cycle, devant une tâche nouvelle. Ce résultat est en adéquation avec la littérature qui précise que les évaluations à grande échelle entraînent souvent une augmentation du niveau d'anxiété chez l'élève (Hadji, 2014; Kitabgi, 2009). C'est une des raisons pour lesquelles certains enseignants ayant participé à notre étude disent utiliser les épreuves des années précédentes, quelques semaines avant les épreuves obligatoires, afin de faire pratiquer leurs élèves avec ce type de situation d'évaluation, pour ainsi tenter de les rassurer.

Malgré le stress, ces épreuves sont perçues avec sérieux par les élèves et ils *se forcent* davantage, ce qui fait émerger une autre tension dans les pratiques évaluatives des enseignants. En effet, quelques répondants ont mentionné qu'en cours de cycle, ils doivent soutenir davantage la motivation des élèves face aux apprentissages et aux évaluations, car ils n'y accordent pas d'importance. Ceci amène certains enseignants à ajuster les résultats en cours de cycle (surenchère), en modifiant des notes afin de ne pas démotiver les élèves et leur montrer qu'ils peuvent se reprendre. D'une part, nous pouvons voir que les enseignants tentent d'accompagner leurs élèves démotivés, donc ils tendent vers le soutien à l'apprentissage, mais d'autre part, le fait de ne pas leur donner l'heure juste en changeant les notes, nous questionne à savoir si l'accent est réellement mis, en cours d'année, sur les apprentissages, ou si les notes ne sont pas plus importantes, auquel cas, les enseignants sont toujours fixés sur le rendement.

Nous l'avons vu précédemment, la littérature est bien documentée en ce qui a trait aux enseignants qui mettent en place des pratiques qui ne sont pas tout à fait objectives; les participants à notre étude ne font pas exception. Les auteurs consultés (Durand et Chouinard, 2012; O'Connor, 2012) indiquent clairement que seule la performance de l'élève doit être prise en compte lors de l'évaluation du développement du niveau de compétence. Or, notre recherche nous a montré que d'autres éléments sont considérés par les enseignants dans l'attribution d'une note à l'élève. Il existe une certaine confusion chez plusieurs enseignants concernant les éléments à prendre en

considération dans leur jugement, même si une grande proportion des participants avait suivi une formation portant sur la démarche d'évaluation. Bien que la plupart des enseignants souhaitent être le plus objectifs possible (Jorro, 2000), il est pratiquement impossible de l'être entièrement dans un contexte d'évaluation des compétences, car il existe une part de subjectivité dans cette démarche; il importe plutôt d'éviter l'arbitraire (Gérard, 2002). Ainsi donc, de nombreux auteurs ont fait état des biais liés au jugement des enseignants (Jorro, 2000; Louis, 1999). D'autres chercheurs ont constaté que des aspects autres que les traces de la performance influencent le jugement professionnel des enseignants, par exemple l'attitude de l'élève ou l'effort qu'il met au travail. C'est le cas, entre autres, de Allal et Lafortune (2007), dont nous avons préalablement mentionné les travaux, qui en sont arrivés à de tels résultats à travers deux études similaires réalisées à Genève et au Québec qui cherchaient à mettre en lumière les pratiques d'enseignants du niveau primaire quant à leur jugement professionnel en évaluation. Arter et Chappuis (2007) ont obtenu des conclusions semblables dans une recherche menée aux États-Unis. Ces différents résultats s'insèrent avec les nôtres dans la mesure où les enseignants questionnés ont mentionné tenir compte de plusieurs autres facteurs que les résultats scolaires, lesquels constituent des biais (e.i. effort, participation, etc.) en cours de cycle, mais qu'ils ne le faisaient presque pas en fin de cycle. Ainsi, même si des biais sont observés pendant le processus d'évaluation durant l'année, les enseignants tentent d'être objectifs et de se limiter aux grilles de correction des épreuves ministérielles lorsque vient le temps d'évaluer de la qualité d'un travail.

À cet effet, Laveault (2008) indique que les référentiels communs aux enseignants sont des outils intéressants pour appuyer leur jugement. La présence d'outils obligatoires, tels que les grilles d'évaluation ou les échelles de niveaux de compétence (lesquelles ne sont plus prescrites actuellement), même si elle peut sembler contraignante pour certains enseignants, permet au contraire d'assurer un niveau de contrôle dans la prise de décision puisque le jugement repose sur des observations pertinentes appuyées par des descriptions précises des manifestations attendues. Tous les enseignants de notre étude ont indiqué utiliser des grilles d'évaluation avec des critères pour juger du développement des compétences. Cela permet d'émettre deux constats. Premièrement, ceci renforce l'idée développée précédemment à l'effet que les enseignants réfèrent davantage aux documents qui leur sont utiles dans l'opérationnalisation de leur travail. Deuxièmement, l'utilisation des grilles d'évaluation montre une appropriation, à degrés divers,

d'un des outils très utile et important sur lequel baser le jugement dans l'évaluation du développement des compétences, tel que précisé dans l'étape de l'interprétation de la démarche d'évaluation de la PÉA.

Pour quelques répondants, l'évaluation en fin de cycle, soit le bilan, représente, en quelque sorte, une photo, un portrait qui illustre la situation actuelle de l'élève. Ces enseignants ne pénalisent pas un élève qui aurait vécu des difficultés en cours de cycle et qui aurait bien réussi les évaluations de fin de cycle. Inversement, ces mêmes répondants et d'autres ont indiqué qu'une différence dans leurs pratiques évaluatives réside dans le fait qu'ils ont une marge de manœuvre pour tenir compte ou non des épreuves obligatoires selon la performance de l'élève et de la valeur accordée en relation avec les autres instruments utilisés. Nous pouvons constater que ce sont des enseignants qui font confiance à leur jugement professionnel, ce qui montre une appropriation des orientations de la PÉA, en plaçant le jugement professionnel au centre de l'acte d'évaluer, comparativement à une compilation d'objectifs atteints.

Un autre élément qui nous permet de documenter la réponse à la question se retrouve dans les réponses des participants aux questions concernant les comportements qu'ils mettent en place pour porter un jugement en cours de cycle et en fin de cycle. Le tableau 52 suivant rapporte les trois comportements qui ont été les plus sélectionnés par les enseignants, pour les deux temps de l'évaluation.

Tableau 52. Les trois comportements les plus importants pour porter un jugement

En cours de cycle :
<ol style="list-style-type: none"> 1. J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement. 2. Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes. 3. J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence.
En fin de cycle :
<ol style="list-style-type: none"> A. Je fais la moyenne de tous les travaux, examens et des épreuves du MELS en attribuant une pondération à chacun. B. Je réfère au niveau des compétences (1 à 5) et je vois s'il est atteint. C. J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux épreuves du MELS.

Nous avons constaté qu'il y a une certaine cohérence entre les comportements en cours et en fin de cycle pour porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève, alors que les enseignants réfèrent beaucoup aux divers travaux faits en classe et que leurs observations et leur jugement leur permettent de porter un jugement global. Néanmoins, en fin de cycle, le jugement des enseignants apparaît comme étant plus structuré, alors que des pondérations sont attribuées à tous les travaux, incluant les épreuves obligatoires, et que les enseignants appuient leur jugement sur les niveaux de développement des compétences. L'épreuve obligatoire apparaît donc comme un incontournable dans la notation finale, pour la majorité des répondants. Laurier (2014) a aussi souligné l'importance de la cohérence entre les pratiques évaluatives, en lien avec le fait que les changements introduits par les épreuves obligatoires doivent tout de même respecter les orientations du programme et les pratiques d'enseignement-apprentissage.

À partir des informations précédentes concernant les comportements pour l'évaluation, nous pouvons dresser un parallèle avec les logiques de Allal et Lafortune (2007). Pour ce faire, nous avons libellé les trois comportements les plus importants en cours de cycle par un chiffre et ceux en fin de cycle par une lettre, dans le tableau 52 précédent, puis nous avons tenté de faire des rapprochements entre ces comportements et le descriptif de chacune de ces logiques. Le tableau 53 plus bas présente les similitudes observées entre les comportements et les logiques de Allal et Lafortune.

Tableau 53. Les logiques du jugement (Allal et Lafortune, 2007) VS les comportements les plus importants

Logique	Explication	Comportements
Cumulative/quantitative	L'évaluation se fait par cumul et moyenne de résultats de travaux, examens, situations d'apprentissages, etc.	A
Cumulative/qualitative	Le regard porté sur l'apprenant est beaucoup plus global, à partir d'une variété d'outils.	1, 2 C
Intuitive/qualitative	L'enseignant se fie à sa connaissance qu'il a de l'élève et à son impression quant à son engagement dans ses apprentissages pour l'évaluer.	3 B

Le premier comportement mis en place en cours et en fin de cycle, qui consiste à faire une moyenne de tous les travaux, de tous les types, s'insère bien dans la catégorie de la logique cumulative/quantitative. Bien que cette logique soit associée davantage, dans notre perception, à une perspective d'évaluation traditionnelle, le fait qu'à l'intérieur de ce cumul quantitatif de notes les enseignants utilisent des outils conformes à l'APC, tels les SAÉ, les projets et même les épreuves obligatoires montre une appropriation partielle de l'approche préconisée. Ensuite, la logique cumulative qualitative implique encore une fois la compilation de plusieurs traces, mais celles-ci sont analysées de façon qualitative, plutôt que par un calcul mathématique. Nous considérons que les deux premiers comportements mis en place en cours de cycle et le troisième en fin de cycle correspondent à cette logique, qui s'inscrit davantage que la précédente dans une perspective nouvelle d'évaluation. Finalement, la logique intuitive/qualitative implique davantage le jugement professionnel de l'enseignant; le fait d'utiliser ses observations pour porter un jugement et attester du niveau de développement d'une compétence s'insère dans cette logique. Puisque cette logique fait place au jugement professionnelle, nous considérons qu'elle est, elle aussi, en lien avec les orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. Somme toute, les comportements les plus manifestés en cours et en fin de cycle montrent une appropriation de certains éléments du PFÉQ et de la PÉA.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés concordent avec ceux d'autres recherches. Tout comme pour 70 % des enseignants de la recherche de Mottier Lopez et Allal (2008), le comportement le plus observé en fin de cycle consiste à compiler de façon quantitative des notes. Même son de cloche chez les enseignants sondés par Lafortune (2008), qui utilisaient des données quantitatives et qualitatives afin de porter un jugement nuancé, mais qui se sentaient tiraillés entre

l'utilisation de leur intuition et la nécessité de rigueur. Grosso modo, cela rejoint les enseignants de notre propre recherche, qui combinent tous plusieurs sources d'information. Pour sa part, Durand (2010), a constaté que des enseignantes, face à une nouvelle épreuve obligatoire en anglais, se fiaient à la fois à leurs propres observations en fonction de ce que l'élève a fait durant toute l'année et à l'épreuve obligatoire. « Elles ne ressentent pas de malaise face à l'écart de certains résultats entre l'évaluation en cours d'année et l'épreuve externe » (Durand, 2010, p.148), car elles sont conscientes que l'évaluation du MELS ne représente qu'une partie des notions qu'elles ont enseigné aux élèves durant l'année. Tandis que Deschamboux (2013) a constaté, à la suite de son étude, que l'évaluation est constituée de plusieurs jugements intermédiaires menant vers un jugement global.

Ce constat renvoie au concept de dualité entre les épreuves internes et les épreuves externes. En effet, lorsque nous questionnons les différences entre les pratiques en cours de cycle (épreuves internes) et celles en fin de cycle (épreuves externes), il a été constaté que les enseignants se trouvent parfois coincés entre leurs anciennes pratiques et les nouvelles à mettre en place, particulièrement dans le cadre de la GAR (Laveault, 2008). Cet auteur a analysé le jugement professionnel des enseignants dans ce contexte de foyer de tensions en évaluation. Il existe des tensions liées au caractère complexe de l'évaluation sommative, en ce sens que l'évaluation certificative présente plusieurs enjeux différents, que ce soit de dresser un bilan des apprentissages, de communiquer avec les acteurs du milieu ou encore pour évaluer le rendement du système. Ceci impose une pression supplémentaire dans le niveau de jugement professionnel à déployer par les enseignants. D'autres tensions sont observées au niveau du contrôle des enseignants sur ce même jugement professionnel, car des outils prescriptifs (critères d'évaluation) et d'autres facultatifs (échelles de niveaux de compétence) encadrent ce jugement, mais laissent à la fois beaucoup de latitude aux enseignants. Selon Laveault (2008), les dispositifs de contrôle externe, lesquels viennent encadrer le jugement des enseignants dans le cadre d'une évaluation certificative, se trouve parfois en opposition aux facteurs de contrôle interne des enseignants, lesquels favorisent leur réflexion critique. De manière à diminuer ces tensions, Facione, Facione et Giancarlo (1997, dans Laveault, 2008) ont identifié des dispositifs qui permettent de réduire le risque relié à l'évaluation. Parmi ceux-ci, notons le recours à des examens standardisés, la présence de directives limitant la prise de décision personnelle en devant suivre des étapes définies ou respecter des outils

d'évaluation précis, et ainsi donc la limitation du pouvoir discrétionnaire des enseignants, en dépit du fait que le jugement professionnel nécessite une certaine marge de manœuvre. C'est effectivement ce qui est mis en place dans le cadre des épreuves obligatoires du MELS, avec des épreuves standardisées pour lesquelles les enseignants doivent respecter des consignes précises quant à l'administration et la correction, ce qui, sans en assurer la validité, permet à tout le moins de diminuer le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant pour réaliser ces tâches. Néanmoins, il apparaît que l'objectivité dans la prise de décision est relative, même lorsqu'elle est encadrée par des directives strictes (Laveault, 2008). Selon cet auteur, l'évaluation certificative place l'enseignant dans une dualité de fonction; en effet, il occupe à la fois la fonction de coach et celle de juge. L'enseignant se retrouve donc dans un conflit de loyauté lorsque vient le temps de procéder à l'évaluation certificative : « loyauté envers l'élève à laquelle les pratiques d'évaluation formative l'ont habitué; mais aussi loyauté envers la société dans l'exercice de sa fonction de certification des apprentissages. » (Laveault, 2008, p.488). En effet, le risque d'erreur dans la décision, lors d'une évaluation formative a peu d'impact à long terme, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, mais la décision de l'enseignant peut avoir des conséquences plus importantes lorsque l'évaluation sert à prendre une décision concernant le classement. Or, Laveault (2008, p.492) affirme qu'« il existe une complémentarité nécessaire entre contrôle interne et contrôle externe du jugement professionnel. »

En somme, la réponse à notre question concernant la perception quant à la façon de porter le jugement en cours et en fin de cycle illustre une appropriation certaine des fonctions de l'évaluation telles que précisées dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, et c'est précisément à ce niveau que se situe la principale différence entre les évaluations. En effet, la majorité des enseignants considère qu'en cours d'année, l'évaluation est faite dans une perspective de soutien à l'apprentissage, elle est formative. Durant cette période, ils apportent de l'aide, font de la rétroaction et accompagnent davantage les élèves qu'en fin d'année, où l'évaluation est certificative et où le jugement est final.

5.4. Les résultats des élèves aux épreuves obligatoires

Pour répondre à la question que nous avons libellée ainsi : « *Y a-t-il une relation entre la façon dont les enseignants se sont appropriés la PEA et le PFEQ et les résultats des élèves aux épreuves obligatoires ?* » nous allons nous attarder aux résultats des élèves aux épreuves ministérielles et aux bilans.

Les excellents taux de réussite chez les enseignants des écoles privées nous amènent un élément de réponse à notre question. En effet, nous avons déjà mentionné que certains des enseignants de ces milieux n'ont pas suivi autant de formations que ceux du public, c'est donc dire que les résultats de leurs élèves sont peut-être tributaires d'autres raisons que la formation de leurs enseignants, par exemple une sélection élitiste des élèves.

Nous avons vu que les hommes manifestent certaines pratiques évaluatives qui montrent une appropriation un peu moins importante des nouvelles orientations. Entre autres, ils ont suivi moins de formations parmi celles que nous avons listées, ils présentent davantage de biais lorsque nous les avons questionnés sur les éléments pris en compte dans leur jugement (e.i. participation de l'élève, demande d'aide, etc.) et ils utilisent beaucoup moins les SÉ des CS qui pourraient pourtant être de bonnes sources de modelage quant à l'élaboration de SÉ ou de SAÉ. Bref, au niveau des résultats, la moyenne des notes est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, tandis que les écart-types sont plus grands en mathématique chez les hommes que les femmes, alors qu'ils sont semblables en français. Compte tenu du petit nombre de répondants masculins à notre questionnaire, les résultats dont nous discutons dans ce paragraphe doivent être observés avec une certaine retenue.

Considérant que les taux de réussite sont généralement supérieurs chez les enseignants détenant un microprogramme ou un D.E.S.S. et que ces enseignants ont aussi une moyenne supérieure en mathématique (celles en français étant équivalentes), nous pouvons émettre, sous toutes réserves en l'absence de liens statistiques démontrés, l'hypothèse que cette formation de 2^e cycle leur a probablement permis d'acquérir de nouvelles aptitudes relatives à l'APC. Ainsi, en plus de la liste de formations que nous leur avons fournie, leur propre parcours académique au 2^e cycle peut probablement avoir facilité l'appropriation du PFÉQ. Ceci semble confirmé par un autre résultat à

l'effet que les moyennes et les taux de réussite des enseignants ayant réalisé des études de 2^e cycle (microprogramme, D.E.S.S. et maîtrise) sont d'environ 7 % plus élevés que ceux des enseignants n'ayant obtenu que la formation initiale (baccalauréat).

Les taux de réussite sont un peu meilleurs chez les enseignants ayant 16 à 20 ans d'expérience en mathématique (épreuve et bilan) et aux épreuves en français, tandis que les résultats des enseignants ayant plus de 21 années d'expérience sont moins bons en mathématique, que ce soit au bilan ou à l'épreuve du MELS, ainsi qu'en lecture à l'épreuve du MELS. Ceux des enseignants les moins expérimentés sont meilleurs en lecture au bilan. Or, nous ne sommes pas en mesure, à partir de nos résultats, d'affirmer qu'un groupe d'enseignants, en fonction de leurs années d'expérience, présente des pratiques grandement meilleures que les autres, lesquelles témoigneraient d'une appropriation supérieure des orientations du PFÉQ et de la PAÉ. En regard des résultats ci-mentionnés, nous pourrions émettre l'hypothèse que les jeunes enseignants sont moins sévères dans leur évaluation en lecture, or, pourquoi serait-ce le cas seulement dans cette matière et pas dans les deux autres?

Pris individuellement, nous ne sommes pas en mesure d'établir de liens significatifs entre les pratiques évaluatives des enseignants et les résultats aux épreuves du MELS. En effet, autant les moyennes, les écarts-types que les taux de réussite sont variables d'un enseignant à l'autre. Une des raisons qui pourrait expliquer ce fait est que notre échantillon est trop petit pour en tirer des conclusions valides (Jorro, 2000). D'autres raisons peuvent aussi expliquer cela. Nous pensons, entre autres, que les résultats des élèves peuvent être influencés par les pratiques d'enseignement, lesquelles sont plus englobantes que les pratiques évaluatives. Cette hypothèse provenant du fait que les enseignants utilisent les travaux faits en classe, leurs observations et les épreuves du MELS pour indiquer où l'élève est rendu dans son développement ; ainsi, il est possible de croire que l'enseignant, mais aussi l'instrumentation ont un impact sur les résultats. À cet effet, il a été établi, par Hattie (2008) entre autres, que l'effet enseignant est un des facteurs les plus importants sur la réussite des élèves. D'ailleurs, la pratique qui a le plus d'impacts sur les apprentissages des élèves est l'amélioration de la performance même des enseignants (OCDE, 2005). Aussi, les caractéristiques socioculturelles des élèves et leur milieu de provenance pourraient expliquer les résultats, mais nous n'avons pas exploré cet aspect dans notre recherche.

Un des éléments qui aurait pu nous permettre de discriminer les enseignants qui se sont appropriés les nouvelles orientations en évaluation résidait, à notre avis, à la réponse concernant la préparation spécifique aux épreuves obligatoires. D'un côté, nous avons fait état d'un groupe de 10 enseignants qui affirmaient avoir les mêmes pratiques en cours et en fin de cycle, en soumettant leurs élèves à des situations complexes en cours d'année, puis d'un autre groupe de six enseignants qui avaient des pratiques plus traditionnelles en cours d'année, puis qu'en fin d'année, ils préparaient leurs élèves en leur faisant pratiquer des épreuves des années antérieures pendant les semaines avant l'administration des épreuves ou prenaient connaissance des épreuves et faisaient pratiquer des questions semblables. En confrontant les résultats de ces deux regroupements d'enseignants (n=16), nous n'avons pas été en mesure d'établir une relation entre les résultats des élèves au bulletin et les pratiques évaluatives des enseignants. Ceci nous surprend et nous questionne, car cela a pour effet de confirmer que peu importe les pratiques évaluatives en cours et en fin d'année des enseignants, qu'elles soient éthiques ou non, qu'elles soient en lien avec les dernières tendances ou les plus récentes études sur l'évaluation, l'impact sur les résultats au bulletin est minime, si ce n'est nul.

5.5. L'appropriation du nouveau pédagogique à travers les pratiques évaluatives des enseignants

L'ensemble des éléments précédents avaient pour but de nous aider à répondre à la question centrale de notre recherche, qui était *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?* Nous présenterons ici, en premier lieu, la discussion des résultats qui n'ont pas encore été traités dans les discussions précédentes, puis nous regrouperons l'ensemble des informations que nous avons obtenues pour répondre à cette question centrale.

Nous avons constaté que les enseignants sont en mesure de nommer plusieurs pratiques qui sont en concordance avec les orientations du PFÉQ et de la PÉA, par exemple la rétroaction dans un processus d'évaluation en soutien à l'apprentissage, l'utilisation de situations d'évaluation concrètes et signifiantes, le fait d'évaluer de façon dynamique, d'utiliser une variété de traces

incluant les SAÉ et de mettre en place des dispositifs de différenciation. Ainsi, s'ils nomment ces pratiques (et d'autres) comme favorisant la réussite des élèves, nous pouvons assumer que cela montre une compréhension des pratiques évaluatives prônées dans une approche par compétences. À l'inverse, les enseignants nomment plusieurs autres pratiques comme nuisibles à la réussite des élèves (tâches non significatives, examens centrés uniquement sur les connaissances, cumul de notes, non en lien avec ce qui a été fait en classe, sans rétroaction, etc.), et celles-ci constituent également des réponses appropriées de ce qui ne devrait pas être fait selon les orientations de la PÉA. La réponse qui nous questionne le plus, à cet effet, est celle concernant l'utilisation de tâches *trop complexes*, qui auraient pour effet de nuire à la réussite des élèves. C'est à se demander si les enseignants qui ont répondu ceci ont bien compris ce en quoi devraient consister ces tâches.

Notre conclusion par rapport à cette question est que les enseignants connaissent les bonnes pratiques, mais que nous ne pouvons pas vérifier s'ils les font ou non. L'évaluation revêt un caractère formateur non seulement pour l'élève, mais également pour l'enseignant, qui s'exerce à développer un jugement professionnel de qualité ainsi qu'un dialogue constructif avec l'élève. En effet, « [...] le jugement professionnel contribue à améliorer les pratiques d'évaluation et ces pratiques permettent en retour une meilleure réflexion sur les résultats, sur le suivi de l'élève et le support à lui apporter. » (Laveault, 2008, p.493). Plusieurs documents relatifs à l'administration et la correction des épreuves externes produits par le Ministère ont un impact positif sur les pratiques des enseignants en facilitant l'appropriation des pratiques évaluatives proposées.

Les enseignants ont exprimé que les matières les plus faciles à évaluer étaient les mathématiques et le français écrit, tandis que la lecture était le plus difficile à évaluer. Ceci nous amène à émettre l'hypothèse que les mathématiques et le français écrit sont plus faciles, car la façon de corriger présente moins de nouveauté que l'évaluation en lecture. En effet, en mathématique, les enseignants évaluent une démarche et des calculs, avec une ou quelques réponses possibles, ce qui est relativement simple et stable dans les façons de faire. En français écrit, encore ici, l'élève doit respecter une démarche d'écriture, puis l'enseignant l'évalue quant à la pertinence de son texte, sa cohérence et l'orthographe, entre autres choses. Ces items étaient évalués aussi, avant la réforme, et des grilles d'évaluation étaient déjà utilisées en écriture. Or, l'évaluation de la compétence en lecture, avec ses quatre critères (au primaire), constitue une nouveauté par rapport à l'évaluation

traditionnelle. Avant, on ciblait uniquement la compréhension de texte où l'élève était amené à repérer l'information et parfois à l'inférer. Avec l'arrivée de l'APC et à partir des critères du PFÉQ, les enseignants devaient alors évaluer non seulement la compréhension mais aussi la réaction personnelle de l'élève par rapport au texte ainsi que sa propre interprétation du texte. Ainsi, le PFÉQ amenait l'élève à prendre position par rapport à ses lectures; le niveau de compétence recherché par ces critères étant beaucoup plus complexe. C'est ainsi que plusieurs enseignants peuvent s'être sentis moins outillés ou compétents pour l'enseigner et évaluer une variété de réponses possibles. À l'inverse, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont en mesure de s'approprier le changement plus facilement que ceux dont nous venons de faire mention. Nous pouvons donc constater que l'appropriation des façons de faire préconisées est, d'une part, variable selon la discipline, mais surtout, d'autre part, fort probablement partielle.

Aussi, nous avons été en mesure d'établir qu'en moyenne, les taux de réussite sont supérieurs aux bilans, dans les trois disciplines, qu'aux épreuves obligatoires. Ce résultat nous amène à proposer l'hypothèse que les enseignants sont moins sévères ou différents lorsqu'ils corrigent et évaluent par eux-mêmes que lorsqu'ils doivent appliquer les critères édictés par le Ministère.

En somme, les enseignants ont adapté à divers degrés leurs pratiques évaluatives à la suite de la réforme et cela a passé, entre autres choses, par de la formation, par la consultation de documents de référence, par le modelage fourni par les épreuves obligatoires ou celles proposées par les commissions scolaires. Cela s'est traduit, chez une proportion importante d'enseignants, par la mise en place de pratiques qui, sans être entièrement exemplaires, sont en ligne avec les orientations visées par le PFÉQ et les fonctions de l'évaluation indiquées dans le PÉA, bien qu'un certain nombre d'entre eux maintenaient, près d'une décennie après la mise en place de la réforme au primaire, des pratiques plus traditionnelles ne témoignant pas d'une appropriation des nouvelles orientations d'évaluation des compétences. Finalement, nous constatons que l'appropriation des changements préconisés par la réforme, au niveau de l'évaluation, n'était pas complétée après une dizaine d'années, puisque les enseignants, bien qu'ils tendent vers les orientations du PFÉQ et de la PÉA, maintiennent ou incorporent des pratiques plutôt traditionnelles à leurs nouvelles façons de faire, dépendamment du contexte. Nos propres observations actuelles sur le terrain, soit près de

vingt ans après l'arrivée de l'APC, corroborent cette conclusion. En effet, la transition n'est pas encore complétée : il est possible d'observer encore plusieurs examens de connaissances avoir lieu dans les classes ainsi que des enseignants qui n'utilisent toujours pas les critères d'évaluation, pourtant prescriptifs, pour évaluer le développement des compétences.

5.6. Synthèse du chapitre

Ce chapitre fait le point sur les réponses obtenues par notre recherche. Nous avons discuté des résultats obtenus pour chacune de nos questions de recherche afin de mieux cerner l'appropriation par les enseignants des changements préconisés par la réforme, en fonction de la formation et de l'information reçues, de la préparation aux épreuves obligatoires, de leur perception face aux deux temps de l'évaluation et des résultats de leurs élèves. Toutes les réponses à ces sous-questions nous ont permis de répondre à notre question principale, qui cherchait à savoir comment les enseignants avaient adapté leurs pratiques évaluatives à la suite de la réforme. Nous avons constaté que cette appropriation est partielle. Nous présenterons la conclusion et les ouvertures à notre recherche dans le chapitre suivant.

6. Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous reviendrons de façon globale sur les principaux sujets abordés dans chacun des chapitres précédents. La deuxième section listera les résultats obtenus ainsi que les retombées théoriques inhérentes à notre recherche. Par la suite, une courte section exposera les limites de notre travail alors qu'une autre indiquera des pistes de recherche futures.

6.1. Synthèse de l'étude

Notre recherche se voulait une analyse rétrospective du changement dans les pratiques évaluatives d'enseignants de la 6^e année au primaire, à la suite de la mise en place de la réforme et de ses nouveaux outils d'évaluation. Nous avons tout d'abord exposé, au chapitre premier, le contexte de l'approche par compétences, à la base du système éducatif au Québec, en y présentant le changement de paradigme sous-tendu par le changement apporté. Puis, nous avons détaillé les changements dans les encadrements ministériels, en présentant les principaux documents sous-tendant le travail des enseignants au niveau de l'évaluation. Par la suite, nous avons présenté les épreuves obligatoires auxquelles sont soumis les élèves de 6^e année à la fin de leur parcours primaire. Finalement, nous avons dédié une section à l'appropriation du changement au niveau des pratiques évaluatives.

Rappelons que le but de notre recherche était de faire état, de façon rétrospective, de l'appropriation des nouvelles pratiques évaluatives, dans un contexte où les élèves sont soumis à des épreuves obligatoires en fin d'année. Notre question principale de recherche était la suivante : *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?*

Au deuxième chapitre, notre contexte théorique a permis d'établir les bases de notre réflexion concernant plusieurs thématiques liées à notre sujet de recherche. D'abord en détaillant le changement organisationnel et les réactions qu'il est susceptible de générer. Ensuite, en présentant le concept de pratiques évaluatives, où nous avons également détaillé la démarche d'évaluation

ainsi que les deux fonctions de l'évaluation, toutes inscrites dans la PÉA. Puis, nous avons abordé les épreuves externes, les épreuves standardisées et leurs différents impacts. Finalement, nous avons présenté le jugement professionnel, incluant les biais relatifs à l'évaluation et les types d'évaluateurs. Tous ces concepts ont été abordés selon deux aspects : l'analyse conceptuelle a théorie relative au thème abordé et la recension des écrits à ce sujet ce qui nous a permis d'en arriver à proposer nos questions spécifiques de recherche.

C'est à l'aide d'une recherche de type qualitatif avec une méthodologie mixte que nous avons collecté les données nous ayant permis de réaliser cette étude. Le chapitre trois détaille notre méthodologie. Des enseignants de la 6^e année, d'âge, de milieu et d'expérience différents ont participé à notre recherche. Nous avons expliqué comment nous avons recruté nos 57 participants volontaires au questionnaire en ligne et nos 16 participants à l'entrevue semi-dirigée. Puis, nous avons mentionné comment nous avons procédé à l'analyse des données du questionnaire, de l'entrevue et des résultats des élèves des enseignants participants.

Au chapitre 4, nous avons présenté les résultats obtenus. Pour ce faire, nous avons abordé les résultats permettant de répondre à chaque sous-question, pour terminer par ceux permettant de répondre à la question centrale. Les résultats sont présentés et expliqués en détails.

Finalement, nous avons présenté les réponses à nos questions de recherche au chapitre 5. Afin de discuter des résultats, nous avons repris, une à une, nos sous-questions de recherche et détaillé nos réponses à la lumière des résultats que nous avons obtenus ainsi que des éléments de littérature du domaine que nous avons exposé au chapitre 2. Nous avons dressé des liens entre tous ces aspects et proposé des explications. Observons maintenant quelques résultats importants de notre étude.

6.2. Résultats

À la question *Comment les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?*, nous pouvons maintenant répondre qu'ils l'ont fait de façon variée et de façon partielle. En effet, parmi tous les résultats émanant de nos analyses, l'information centrale qui en ressort est qu'une dizaine d'années après la

mise en place de l'approche par compétences - soutenue par un programme de formation entièrement nouveau - nous avons constaté que l'appropriation des orientations du PFEQ et de la PÉA n'est que partielle. Il appert que les enseignants oscillaient entre leurs pratiques traditionnelles et les nouvelles avenues préconisées, au niveau de l'évaluation.

Notre question demande *comment* les enseignants se sont approprié les nouvelles pratiques évaluatives. La façon de se les approprier fut par la participation à de nombreuses formations sur différents sujets touchant les pratiques évaluatives, leurs encadrements ou encore les épreuves obligatoires. Aussi, les enseignants ont pris connaissance de plusieurs documents encadrant ces dites pratiques, certains leur apparaissant plus importants que d'autres.

Mais notre question aurait tout aussi bien pu se libeller *Jusqu'à quel point les enseignants de la 6^e année se sont-ils appropriés de nouvelles pratiques évaluatives dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ?* Car c'est lorsque nous avons analysé les résultats aux sous-questions que nous avons été en mesure de constater les pratiques évaluatives utilisées, et donc de dresser des parallèles entre celles-ci et les orientations du PFEQ et de la PÉA.

Bien que presque tous les enseignants savaient ce que sont les pratiques évaluatives qui favorisent ou qui nuisent à la réussite des élèves, dans une approche pas compétence, nous n'avons pas été en mesure d'observer des comportements qui sont entièrement conformes avec leurs perceptions. À ce sujet, une majorité d'enseignants qui ont participé à notre recherche comprenaient les deux nouvelles fonctions de l'évaluation et évaluaient eux-mêmes en soutien à l'apprentissage. Ils affirmaient accompagner leurs élèves en cours de cycle, leur donner de la rétroaction afin qu'ils s'améliorent.

Nos résultats ont montré que les enseignants mettent en place une variété de pratiques en cours de cycle et en fin de cycle. Certaines adéquates et en accord avec les orientations du PFEQ et de la PÉA, d'autres moins. Alors que plusieurs enseignants avaient des pratiques cohérentes tout au long du cycle, d'autres pourtant ne semblaient pas s'être approprié les nouveaux outils d'évaluation tels les SAÉ et les SÉ, se sentant alors obligés de faire pratiquer leurs élèves avec ce type de tâche quelques jours seulement avant les épreuves obligatoires.

Une nouveauté importante à l'intérieur de la PÉA était la place prépondérante du jugement professionnel, qui devait dorénavant constituer la pierre angulaire de l'évaluation. Une bonne proportion des enseignants questionnés affirmait appliquer leur jugement professionnel au moment d'évaluer, en cours comme en fin de cycle, particulièrement à l'aide de leurs observations et des échelles de niveaux de compétences. Néanmoins, nos résultats ont permis de constater que ce jugement est souvent appuyé sur des outils d'évaluation plus traditionnels, par des calculs de résultats à l'opposé du jugement global ou qu'ils étaient influencés par certains biais. Les épreuves obligatoires constituent souvent un élément important du jugement final de l'enseignant.

Peu importe les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants, les résultats des élèves sont très généralement meilleurs aux bilans qu'aux épreuves obligatoires. L'épreuve en écriture est la mieux réussie; celle en lecture est la moins réussie. La lecture correspond d'ailleurs à ce que les enseignants considèrent comme le plus difficile à évaluer, dans une approche par compétences, à l'aide de nouveaux critères d'évaluation. Les résultats des élèves des enseignants qui ont terminé des études universitaires de 2^e cycle, donc ceux qui sont davantage formés peu importe la discipline, sont supérieurs à ceux dont les enseignants n'ont terminé que leur formation initiale.

6.3. Recommandations

À l'attention du ministère de l'Éducation

En premier lieu, nous croyons que le Ministère doit prendre acte du fait que l'appropriation, dix ans après l'arrivée de la réforme, n'était pas complète. Encore aujourd'hui, plusieurs années plus tard, cette conclusion est fort probablement actuelle. À partir de ce constat, le Ministère devrait, tout d'abord, valider si notre conclusion quant à l'appropriation partielle est encore d'actualité, une dizaine d'années plus tard, en dressant un portrait récent des pratiques évaluatives. Ensuite, cette instance doit se questionner à savoir, premièrement, s'il souhaite maintenir le cap relativement à l'APC et aux pratiques évaluatives à y déployer. Nous pensons ici au fait que l'APC préconise une évaluation de l'élève par rapport à des critères, sans comparaison avec ses compagnons de classe. Or, depuis les derniers changements apportés au bulletin, les notes au bulletin sont de retour en pourcentage et la moyenne du groupe est indiqué pour chaque discipline. Cette situation crée des

tensions dans les perceptions des enseignants quant à l'évaluation et crée nécessairement un frein chez certains quant à entreprendre un réel changement de pratiques. En effet, le retour aux notes en pourcentage n'a certainement pas aidé à faire basculer les pratiques vers des situations qui s'apprécient plutôt que des situations qui se corrigent.

Deuxièmement, une fois cette clarification quant aux objectifs à poursuivre terminée, le Ministère devrait établir des objectifs concrets concernant la mise à jour du personnel enseignant, concernant aussi le rôle que chacun doit jouer dans cette seconde étape d'appropriation. Cela passera assurément par des offres de formation, entre autres choses. Surtout, il doit communiquer de façon claire ses attentes et outiller son personnel avec des outils pratiques et utiles, car, nous l'avons constaté, les enseignants sont intéressés par les formations et la documentation qui leur est pratique et utile.

À l'attention des centres de services scolaires

À la lumière de ces résultats témoignant de disparités dans les pratiques évaluatives des enseignants ayant participé à notre étude (et si d'autres études ou analyses plus récentes viennent confirmer nos résultats), nous croyons qu'il serait avisé d'offrir de la formation aux enseignants afin qu'ils se conforment davantage aux orientations du PFÉQ, mais surtout de celles de la PÉA. Notre recherche et d'autres auteurs auxquels nous avons référé dans notre étude ont affirmé que le changement, particulièrement lorsqu'il est complexe comme celui vécu par la réforme du système d'éducation au Québec, peut nécessiter une longue période pour se produire ou ne jamais atteindre entièrement les objectifs initialement poursuivis. En ce sens, nous croyons que les formations que devraient offrir les centres de services scolaires, plutôt que d'être des rencontres d'information comme c'était le cas au début de la réforme, devraient prendre la forme d'accompagnement professionnel sur les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants, ce qui permettrait probablement de mieux intégrer les changements préconisés et d'effectuer des retours vers les bases non-maîtrisées pendant le processus d'accompagnement. Également, ces formations pourraient non seulement être dispensées par des conseillers pédagogiques, mais aussi par des pairs qui ont des pratiques exemplaires et bien adaptées aux nouvelles orientations ou encore par des experts universitaires invités.

À l'attention des écoles

Le même principe de formation dans un processus de développement professionnel et d'accompagnement s'applique à l'intérieur des écoles. Il nous apparaît important que l'équipe-enseignante et l'équipe de direction entreprenne, en premier lieu, une réflexion quant à l'état des pratiques évaluatives des enseignants de son milieu. Cela permettra de cibler l'accompagnement à offrir, que celui-ci soit individualisé, offert à une petite équipe ou à l'ensemble des enseignants. Ce développement professionnel peut passer par l'accompagnement d'un expert engagé par l'école ou par la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles. Les directions doivent offrir les ressources nécessaires aux enseignants pour apporter ces changements au niveau de l'évaluation, par exemple par le biais de libérations pour travailler sur des situations d'évaluations complexes et authentiques.

Les directions d'école auraient aussi avantage à faire un suivi individualisé auprès de certains enseignants ayant des pratiques plus traditionnelles, afin de les inviter à changer leurs façons d'évaluer, particulièrement en lien avec le projet éducatif de l'école. Un suivi des résultats des élèves de ces enseignants devrait être réalisé lors de l'émission des bulletins, afin de vérifier si les résultats sont tributaires de mauvaises pratiques évaluatives.

À l'attention des universités

Les établissements d'enseignement supérieurs doivent poursuivre la formation des enseignants en lien avec les orientations et les encadrements ministériels. Ainsi, les nouveaux enseignants devraient arriver dans les écoles bien préparés, prêts à mettre en place des pratiques évaluatives adéquates et non pas reproduire les anciennes méthodes qu'ils ont connues, étant élèves. Aussi, les universités devraient continuer à offrir de la formation continue, que ce soit directement dans les milieux (écoles ou centres de services scolaires), par des formations sporadiques dans ses locaux ou par une offre intéressante et stimulante de parcours de formation aux cycles supérieurs.

Somme toute, cette recherche confirme la lenteur de la mise en place de grandes réformes et le temps nécessaire pour l'appropriation de changements importants. Les décideurs devraient en prendre connaissance, puis prendre action, afin de poursuivre le changement initialement amorcé, car il est à parier que si les enseignants ne se sont pas appropriés les changements relatifs à

l'évaluation dans leurs pratiques près de vingt ans maintenant après la réforme, ils ne le feront pas d'eux-mêmes dans un avenir rapproché. Ces enseignants ont besoin d'aide pour passer au niveau suivant.

6.4. Limites de la recherche

Malgré les considérations prises en compte pour développer une étude la plus rigoureuse possible, notre recherche présente nécessairement quelques limites impactant les conclusions que nous en avons tirées. La première limite est certainement le nombre limité de participants, que ce soient les répondants au questionnaire en ligne ou le nombre encore plus petit d'enseignants ayant accepté de participer à l'entrevue, lequel a comme conséquence que nos résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants de la province. Ainsi, nous avons brossé un portrait des pratiques de nos participants, lequel est riche et permet d'intéressantes réflexions. D'une part, l'échantillon est trop petit, mais d'autre part, il n'est pas représentatif, car non aléatoire, puisqu'il est raisonnable de croire que les enseignants ayant accepté de participer à la recherche ont des pratiques évaluatives plutôt conformes ou, à tout le moins, montrent un intérêt pour le sujet. Ce petit échantillon ne permet pas certaines analyses statistiques, car plusieurs catégories analysées contiennent des effectifs bruts trop faibles.

En plus du petit nombre de participants, nous percevons deux autres limites qui sont reliées à l'échantillon. Une première réside dans la participation volontaire des enseignants : il est possible de supposer que les enseignants qui ont accepté de participer à la recherche l'aient fait parce qu'ils mettent en place des pratiques évaluatives conformes au nouveau pédagogique, plus éthiques, et qu'ils sont alors à l'aise de les partager avec les chercheurs, sans crainte de reproche ou de sentiment d'incompétence. En ce sens, la deuxième limite renvoie à l'effet de désirabilité (Savoie-Zajc, 2003; Van der Maren, 1996) chez les participants, qui pourraient les amener à répondre de manière favorable au questionnaire en ligne et à l'entrevue, dans le but de plaire au chercheur ou de lui fournir une réponse qui correspond aux standards socialement admis en éducation, dans notre cas les nouvelles pratiques préconisées.

Aussi, les données recueillies sont forcément incomplètes. Bien que nous ayons questionné les enseignants par le questionnaire et l'entrevue, l'information ainsi recueillie n'est pas aussi précise que lorsqu'une activité est directement observée. Une observation en classe des pratiques évaluatives mises en place en cours et en fin de cycle nous aurait certainement permis d'obtenir une information précieuse nous permettant de faire des liens avec ce qui a été rapporté par les enseignants. En ce sens, l'entrevue semi-dirigée a permis d'obtenir des données riches en détails tirées directement de l'expérience des enseignants, mais nous devons garder en tête que les informations obtenues représentent les interprétations que les acteurs sociaux ont de leurs pratiques, lesquelles ne sont pas toujours exactement les mêmes que ce qui se passe dans la réalité (Poupart, 1997). Le texte de chacune des entrevues ayant été épuré par la chercheuse, nous sommes conscients que cette épuration des transcriptions peut avoir eu un effet sur la qualité et la finesse de l'analyse qui en découle, mais nous avons tenté de le limiter au minimum, en n'éliminant que le superflu.

Évidemment, même si nous nous efforçons d'être le plus objectif possible lors de l'analyse des données issues du questionnaire et de l'entrevue, il est possible qu'il y ait malgré tout une certaine part de subjectivité lors de l'analyse et de l'interprétation, particulièrement due au fait que la chercheuse a enseigné, jadis, en 6^e année du primaire et a dû administrer les épreuves obligatoires. Sa propre expérience peut avoir teinté, sans le vouloir, son analyse de la situation.

D'ailleurs, le traitement des données fut complexe et pris beaucoup de temps, entre autres choses parce que nous avons un grand nombre de variables disponibles. Afin de contrer ce problème, nous avons ciblé trois variables (genre, scolarité, expérience en enseignement), toujours les mêmes, avec lesquelles nous avons analysé les différentes données disponibles. Une analyse avec d'autres variables, par exemple le type de classe ou le nombre d'années d'expérience spécifiquement en 6^e année, nous aurait peut-être permis de constater des résultats nouveaux ou différents.

Finalement, une limite non négligeable réside dans le fait que la chercheuse a dû modifier l'orientation de sa recherche en cours de route. Le contexte de cette thèse est passé des pratiques évaluatives relatives à la préparation des épreuves obligatoires dans un contexte de gestion axée

sur les résultats à une étude rétrospective et descriptive de l'appropriation des nouvelles pratiques évaluatives. Ainsi, nos questions avaient au départ été insérées dans le questionnaire et l'entrevue dans le premier contexte et nous ont permis de recueillir de l'information intéressante, mais celle-ci l'aurait été davantage si les questions avaient été ciblées initialement pour une approche d'analyse de l'appropriation des nouvelles pratiques. Relativement à cette réorientation, il importe de rappeler que notre collecte de données s'est déroulée au cours des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, tandis que la rédaction de notre version finale de ce document a eu lieu une dizaine d'années plus tard, ce qui pourrait avoir occasionné certains glissements dans l'analyse des données puisqu'elles étaient recueillies avec un dessein précis, lequel a été modifié en cours de route.

6.5. Pistes de recherche futures

À la lumière de la discussion précédente et des limites énoncées ci-dessus, nous pensons malgré tout avoir soulevé des aspects intéressants et importants. Tout d'abord, nous n'avons pas abordé ou questionné le rôle de leader pédagogique de la direction d'établissement dans l'appropriation des orientations ministérielles. Sachant que « le changement éducatif [...] est influencé de manière directe ou indirecte par le leadership des membres de direction des établissements scolaires, par leurs modes de gestion, par l'organisation du travail et par la culture organisationnelle » (Deniger, 2012), nous croyons que nous aurions pu obtenir un autre angle d'analyse relatif à l'appropriation du changement, touchant davantage le développement professionnel et l'accompagnement à long terme, lesquels auraient pu être plus garants de succès que les courtes formations.

Notre collecte de données a eu lieu avant l'imposition du bulletin unique et du poids de 20 % du résultat final des épreuves obligatoires au primaire, ainsi, il serait intéressant de visiter à nouveau notre recherche dans le contexte actuel, afin de vérifier si les pratiques évaluatives sont différentes. Aussi, puisque les pratiques évaluatives ne permettent pas de prédire des résultats des élèves aux épreuves uniques, il serait pertinent de pousser la recherche afin de connaître les variables qui pourraient le faire. Dans le même ordre d'idée, la recherche pourrait tenter d'identifier les façons de faire de la formation qui amènent de réels changements dans les pratiques évaluatives, mais aussi les pratiques pédagogiques des enseignants.

Finalement, comme il s'est passé une dizaine d'années entre notre collecte de données et maintenant, il serait intéressant de refaire la même analyse avec des résultats à jour afin de constater si le temps a permis une meilleure appropriation de ce qui devait encore être assimilé il y a dix ans, et de quelle façon.

7. Liste des références

- Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation*. Dans L. Allal et L. Mottier-Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.
- Allal, L. et Lafortune, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques d'enseignants primaires au Québec et à Genève*. Publications de l'Université du Québec.
- Archambault, J. (2005-2006). L'enjeu de la Réforme : transformer l'école. *Bulletin de liaison de l'Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS)*, 18(1), 1-17
- Arter, J. A. et Chappuis, J. (2007). *Creating & recognizing quality rubrics*. UPER Saddle River.
- Audet, I. (2015). Fin de l'année scolaire : Examens du ministère remis en question. *La Presse+*. <http://plus.lapresse.ca/screens/c6d56bb0-1dea-4c23-bc3e-ce43078e79cd%7CGT8JK.ez2v8n.html>
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. *Cahier de recherche du CETO*, 04(10). http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf
- Bareil, C. (2008) Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope - Revue d'analyse comparée en administration publique*. 14(3), 89-105.
- Barriault, L. (2016). Comment composer avec la résistance au changement en éducation? *RIRE – CTREQ*. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/06/resistance-au-changement/>
- Barrère A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Beaud, J-P. (2003). *L'échantillonnage*. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 211-242, 4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Beckers, J., Hirtt, N. & Laveault, D. (2014). Chapitre 3. Les compétences à l'école : controverses et défis actuels. Dans Dierendonck, C. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 57-70). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0057>
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. ESF.
- Bélair, L. M. et Dionne, E. (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.

- Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75. doi:[https://doi.org/ 10.7202/1010146ar](https://doi.org/10.7202/1010146ar)
- Bernatchez, J. (2020). Les fondements et les objets du changement en éducation. Dans Brabant, C., Bernatchez, J. et Caneva, C. *La gestion du changement à l'école – Petit manuel à l'intention des cadres scolaires* (p.9-32). Presses de l'Université du Québec.
- Bishop, J. H. (1998). The effect of curriculum-based external exit exam systems on student achievement. *Journal of Economic Education*, 29(2), 171-182.
- Bishop, J. H. (2000). Curriculum-based external exit exam systems: Do students learn more? How? *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(1), 199-215.
- Bishop, N.S. (2001). *The Validity of Reading Comprehension Test Scores: Evidence of Generalizability across Different Test Administration Conditions*. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. Seattle.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bonami, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. 38.
- Borman, G.D. et Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- Boutin, G. (2006-2007). De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Revue Argument*, 9(1). <http://revueargument.ca/article/2006-10-01/367-de-la-reforme-de-leducation-au-renouveau-pedagogique-un-parcours-chaotique-et-inquietant.html>
- Brabant C. et Caneva, C. (2020). Les obstacles, les résistances et les préoccupations à l'égard du changement. Dans Brabant, C., Bernatchez, J. et Caneva, C. *La gestion du changement à l'école – Petit manuel à l'intention des cadres scolaires* (p.169-190). Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, A. et Brunet, J.P. (1994). La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances. *Les cahiers du LABRAPS*, 15, 31-56.
- Brassard, A. (1996). *Une autre façon de regarder le phénomène de la résistance au changement dans les organisations*. Dans *Tome 1 : Changements organisationnels*, collection Gestion des paradoxes dans les organisations. Presses InterUniversitaires, p.3-15.

- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'état évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Broadfoot, P., Osborn, M.J., Sharpe, K. et Planel, C.D. (2001). Pupil Assessment and Classroom Culture: A Comparative Study of the Language of Assessment in England and France. Dans Scott, D. (Ed.), *Curriculum and Assessment*, 1, 41-63. Ablex Publishing. <http://www.waterstones.com/waterstonesweb/products/david+scott/david+scott/curriculum+and+assessment/5343480/>
- Burger, J.M. et Kruger, M. (2003). A Balanced Approach to High-Stakes Achievement Testing: An Analysis of the Literature With Policy Implications. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(4). <http://www.ucalgary.ca/~iejll>
- Cargan, L. (2007). *Doing social research*. Rowman and Littlefield publishers Inc.
- Carnall, C. (2007). *Managing Change in Organizations*, 5^e éd. Prentice Hall.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010144ar.pdf>
- Carton, G. D. (2004). *Éloge du changement : leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel*, 2^e éd. Village mondial.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Laurier, M. et Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au FQRSC, Programme des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*.
- Cizek, G.J. (2001a). *An Overview of Issues Concerning Cheating on Large-Scale Tests*. Présentation au National Council on Measurement in Education. <http://nationalassociationoftestdirectors.org/wp-content/uploads/2012/12/natd2001.pdf>
- Cizek, G.J. (2001b). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(4), 19-27.
- Collerette, P. (2008) Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope - Revue d'analyse comparée en administration publique*. 14(3), 33-49
- Collerette, P. et Delisle, G. (1982). *Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*. Éditions Agence d'Arc.
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Lauzier, M., Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement*. Presses de l'Université du Québec

- Collerette, P., Legris, P. et Manghi, M. (2006). A Successful IT Change in a Police Service. *Journal of Change Management*, 6(2), 159-179.
- Collerette, P., Schneider, R. et Legris, P. (2003). La gestion du changement organisationnel – Sixième partie : Gérer la transition. *ISO Management Systems*, 3(6), 48-57.
- Collins, J. et Porras, J.I. (1994). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. HarperBusiness.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2010-2011). *Bottin de formation – personnel enseignant – niveau primaire*. Publication interne.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2007). *Le projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève: prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Crooks, T.J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481
- Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- Cuban, L. (2011). Teacher Resistance and Reform Failure. *Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice*. <https://larrycuban.wordpress.com/>
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A et Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Programme des Actions concertées « Persévérance et réussite scolaires ». <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/action/Concerte/RF-CDeaudelin.pdf>.

- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Éducation en Évaluation*, 28(3), 1-26.
- De Ketele, J.-M. (2006). Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43, 141-157. <http://ries.revues.org/239>
- De Ketele, J.-M. (2015). Les épreuves externes d'évaluation certificative de la Belgique francophone : une analyse à la lumière des mouvements didactiques et pédagogiques actuels. *Revue française de linguistique appliquée*, 20(2), 21-34.
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1-11.
- Deniger, M.-A. et Kamansi, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour - Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval.
- Deschamboux, L. (2013). *Le jugement des enseignants lors d'évaluations sommatives : quel(s) processus de construction ?* Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg.
- Desjardins, J. (2008). Former des enseignants compétents : oui mais comment? *Vie pédagogique*, 147. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/147/index.asp?page=dossierB_3
- Desjardins, P.-D. et Lessard, C. (2011). Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec: le point de vue des directions, *Revue internationale d'éducation comparée*, Numéro thématique « Les politiques d'accountability » sous la direction de Vincent Dupriez et Nathalie Mons.
- Dolan, S., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1995). *Psychologie du travail et des organisations*. Gaëtan Morin.
- Dompnier, B., Bressoux, P., et Pansu, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 119-133.
- Downing, S.M. (2006). *Twelve Steps for Effective Test Development*. Dans Downing, S.M. et Haladyna, T.M. *Handbook of test development*. Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Dreyfus, H. et Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine*. The Free Press.
- Durand, M.-J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3^e 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. <http://id.erudit.org/iderudit/1000034ar>

- Durand, M.-J. (2013). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*. Rapport scientifique intégral, présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre du programme Persévérance et réussite scolaires.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (sous la direction de). (2012). *L'évaluation des apprentissages; De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions Hurtubise MHM Ltée.
- Durand, M.-J., Poirier, L., Chouinard, R., Lefrançois, P. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*. Programme de recherche Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FQRSC).
- Edmonson, A. (2003). Examens test educator Integrity – Emphasis on scores can lead to cheating, teacher survey finds. *Commercial Appeal, sept.21*.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2007). Communiqué : La Coalition Stoppons la réforme interpelle les partis politiques à s'impliquer - Rien ne va plus avec la réforme de l'éducation : il faut un moratoire pour prendre le temps de la corriger. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/comm_FAE_20071121_coalition_stoppons_reforme_moratoire.pdf
- FNEEQ (CSN). (2002). La réforme de l'enseignement primaire et secondaire : finalités et dérives. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Rxforme_primaire_et_secondaire.pdf
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21(4), 384-395.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Fullan M. et Pomfret A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47(1): 335-397.
- Gagne, M., Koestner, R. et Zuckerman, M. (2000). Facilitating the acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843-1852.
- Galipeau, S. (2010). Exit les compétences, place aux connaissances. La Presse. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201001/30/01-944664-exit-les-competences-place-aux-connaissances.php>

- Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Garrison, M. J. (2009). *A Measure of Failure – The Politics Origins of Standardized Testing*. Suny Press.
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lindispensable_subjectivite_evaluation&s=3&rs=17&uid=104&lg=fr&pg=1
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*. 18(1), 75-92. www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm.
- Giasson, J. (2011). *La lecture – apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Goodman P. et Kurke L. (1982). *Studies of Change in Organizations: A Status Report. Change in Organizations: New Perspectives on Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Gouvernement du Québec. (2013a). Loi sur l'Instruction publique (LIP), Québec.
- Gouvernement du Québec. (2013b). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Québec.
- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015, juin). Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant. *Biennale en Education*. France.
- Hadji, C. (2014). *L'évaluation est-elle condamnée à être une calamité sociale ?* Dans Maubant, P. Groux, D. et Roger, L. *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*. L'Harmattan, 181-209,
- Hannaway, J. (2003) Accountability, Assessment, and Performance Issues: We've Come a Long Way... or Have We? *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 102(1), 20-36.
- Hargreaves D. H. (2002), *Assessing assessment*, Communication présentée au RSA Lecture programme, 13 février 2002, www.rsa.org.uk.
- Hargrove T. W., Bradford L. H., Richard A., Corrigan S. Z.; Moore C. (2004). No Teacher Left Behind: Supporting Teachers as They Implement Standards-Based Reform in a Test-Based Education Environment, *Education*, (124)3, 567-581.
- Harigopal K. (2006). *Management of Organizational Change: Leveraging Transformation*. Thousand Oaks, Sage Publications Inc.

- Harris, P., Smith, B. M., Harris, J. (2011). *The Myths of Standardized Tests: Why They Don't Tell You What You Think They Do*. Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning: A Synthesis From Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Helgoy I., Homme A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden, *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Herscovitch, L. et Meyer, J.P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487.
- Hess, F.M., et Brigham, F. (2000). The promise and peril of high-stakes testing. *American School Board Journal*, 187(1), 26-29.
- Hoffman J., Assaf L., Paris, S. (2001), High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow? *The Reading Teacher*, 54, 482-492.
- House of Commons (2007), Testing and assessment: Third report of Session 2007-08, Children, Schools and Families Committee of London.
- Inspection générale de l'éducation nationale (IGNE). (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. <http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outils-pour-l-evaluation-des-acquis.html>
- Jerald, C.D. (2006). Teaching to the test ?; Just say no. *The Center for comprehensive school reform and improvement*. www.centerforsri.org
- Johnson J., Duffett A. (2003), *Where We Are Now. 12 Things you need to Know about Public Opinion and Public Schools*. Public Agenda.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (dir.) (2004). *Constructivisme – Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Presses universitaires du Québec.
- Jones B. (2007), The unintended outcomes of High-Stakes Testing. *Journal of Applied School psychology*, 23(2), 65-86.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Éditions De Boeck Université.
- Kamanzi, P.C., Riopel, M.-C., Lessard, C., Blais, J.-G., Karsenti, T., Tardif, M., Bourque, A., Larose, F., Wright, A., Blouin, P., Lortie, R., et Trudeau, K. (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des*

directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (Projet 3). Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada (Rapport CRSH-GTRC 2002-2006; n ° 412-2001-1002). Montréal, Canada : Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation.
<https://depot.erudit.org/bitstream/003043dd/1/Faits%20saisants%20d%27un%20sondage%20pancanadien.pdf>

Karsenti, T. (2014). Apprivoiser les méthodes mixtes - Nouveau paradigme de la recherche. *Éducation Canada*. 56(1). <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/apprivoiser-les-m%C3%A9thodes-mixtes>

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education* 59(5), 549-568

Kitabgi, S. (2009). *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ?* BIOP, Chambre de commerce et d'industrie de Paris. <http://www.biop.ccip.fr/upload/pdf/Etude-evaluation-scolaire-orientation-2009.pdf>

Klemp G. Jr. (2001). *Competence in Context: Identifying Core Skills for the Future Competence in the Learning Society*. Raven J. et Stephenson J. Peter Lang Publishing Inc.

Knighton, T, Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE; La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Ottawa.

Kupritz, V. W. (2002). The Relative Impact of Workplace Design on Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 427-447.

Lacoursière, A. (2010, 26 août). Pas plus d'enseignants masculins au primaire. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201008/26/01-4309875-pas-plus-denseignants-masculins-au-primaire.php>

Lafontaine, D., Soussi, A. et Nidegger, C. (2009). *Évaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques*. Dans Lucie Mottier Lopez et al., *Évaluations en tension*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ». 10.3917/dbu.motti.2009.01.0061

Lafortune, L. et C. Deaudelin. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2008). Exercice et développement du jugement professionnel. *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences, Fascicule 3*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1616991042_fasc3jug_prof_21fe8.pdf

Lalonde, C. (2004). Une perspective multidimensionnelle du changement. *Effectif*, 7(5), 18-27.

- Denis, J.-L., Lamothe, L. et Langley, A. (2001). The Dynamics of Collective Leadership and Strategic Change in Pluralistic Organizations. *Academy of Management Journal*, 44(4), 809-837.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3^e édition. Éditions Gaétan Morin.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et Francophonie*, 42, 31-49.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et Francophonie*, 42, 1-14.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 14-19.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Presses universitaires de France.
- Lewis, A. (2000). *High-stakes testing: Trends and issues*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning, Policy Brief.
- Linn, R.L. (2000). Assessments and Accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratiques*. Études vivantes.
- Lozeau, D., A. Langley et J.-L. Denis (2002). The Corruption of Managerial Techniques by Organizations, *Human Relations*, 55(5), 537-564.
- Lyons, R. (2005). Les situations d'application du MÉQ. *Mathadore*, 5(182).

- Martin, J. (1998). *La résistance au changement organisationnel : revue de littérature*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie - La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques*, 155. École normale supérieure de Lyon, 111-142. <https://www.jstor.org/stable/41202154>
- Maroy, C et Voisin, A. (2014). *Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation*. Dans Dutrecq, Y & Maroy, C. Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation; une perspective franco-canadienne (p.31-57). *Éducation comparée; revue de recherche internationale et comparative en éducation – nouvelle série*, 11.
- McMillan, James H. (2011). *Classroom assessment; Principles and Practices for Effective Standards-Based Instruction* (5th edition). Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Meunier, S. (auteur), Savoie, A. et Bareil, C. (2010). *Le changement organisationnel : la prédiction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations* (dissertation). Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (1981) Politique générale d'évaluation pédagogique. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1996). Document d'information : les épreuves au primaire et au secondaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1997). Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001a). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001b). *Formation à l'enseignement; Les orientations, Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2002). *Cadre de référence en évaluation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007b). *Instruction annuelle 2007-2008*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/instruction2007-2008.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *La convention de partenariat; Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *Progression des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Épreuve obligatoire - enseignement primaire, 3^e cycle; Document d'information - Juin 2013*. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/DI_Math_6e_primaire_022_610_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Horaire de la session d'examen de juin 2011 – Épreuves en langue française*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1590>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique - Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011c). *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
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011d). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Mons, Nathalie. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Eurydice, EACEA.
- 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) 2008, 465-482.
- Mourier, P. et M. Smith (2001). *Conquering Organizational Change*. CEP Press.
- Mullis, I.V.S, Bohrnstedt, G.W., Preuschoff, A.C., de los Reyes, I., Stancavage, F., Martin. M.O. (2010). *Examining NAEP Achievement in Relation to School Testing Conditions in the 2010 Assessments*. NAEP Validity Studies (NVS) American Institutes for Research.
- Neill, M. (2003). The dangers of testing. *Educational leadership*, 60(5), 43-46.

- Nichols, S.L. et Berliner, D.C., (2010). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts america's schools*. Harvard Education Press.
- Nonaka I., Toyama R., et Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34.
- O'Connor, Ken. (2012). *15 Solutions pour améliorer nos pratiques évaluatives*. ERPI Éducation.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. France.
- Orth, M.S. (2002). *Factors related to resistance and support of organizational change* (dissertation). Colorado State University.
- Pedulla, J. et al. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a National Survey of Teachers*. [ED481836.pdf](#)
- Perrenoud, P. (1997B). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF, ch.2. *Éducateur*, 12(17), pp. 24-29.
- Piderit, S.K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.
- Pires, A.P., (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires, *La recherche qualitative; enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.113-169). Gaëtan Morin Éditeur.
- Popham, J. (2001). Teaching to the test? *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Porras, J.I. et Hoffer, S.J. (1986). Common behaviour changes in successful organization development efforts. *Journal of Applied Behavioural Science*, 22(4), 477-494.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires, *La recherche qualitative; enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.173-208). Gaëtan Morin Éditeur.
- Probst, G. et S. Raisch (2005). Organizational Crisis: The Logic of Failure, *Academy of Management Executive*, 19(1), 90-105.
- Ravitch, D. (2011). Volte-face d'une ministre américaine. *Le monde diplomatique*. <http://www.monde-diplomatique.fr/2010/10/RAVITCH/19750>

- Recardo, R. J. (1995). Overcoming resistance to change. *National Productivity Review*, 14(2), 5-12. <https://doi.org/10.1002/npr.4040140203>
- Rey, B., (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école ; Apprentissage et évaluation, 3^e édition*. De Boeck.
- Rhéaume, J. (2002). *Changement*. Érès. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/changement_rheaume.pdf
- Rocher, G. (2005). *La gouvernance des différents types de réforme*. Conférence prononcée le 16 septembre 2005 dans le cadre du XXIV^e Colloque Jean-Yves Rivard tenu à Montréal. http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/gouvernance_types_reforme/gouvernance_types_reforme_texte.html
- Rochet, C., Keramidas, O. et Bout, L. (2008). Crisis as Change Strategy in Public Organizations. *International Review of Administrative Sciences*, 74(1), 65-77.
- Roegiers, X. (2005), *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?*. Dans Toualbi-Thaâlibi, K et Tawil, S. (Dir.). *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*. UNESCO-ONPS, pp.107-124.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation; Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck éditions.
- Rondeau, A. (1999). Transformer l'organisation : comprendre les forces qui façonnent l'organisation et le travail. *Gestion : Revue internationale de gestion*, 24(3), 12-19.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 357-378). Presses de l'Université de Québec. <http://site.ebrary.com/lib/umontreal/docDetail.action?docID=10225951>
- Saunders, W.L., et Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316, 4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Sawadogo, Marie-Paule (2015). Mémoire de maîtrise : *Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématiques dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso*. Université de Montréal.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, ERPI.
- Simon, M., Turcotte, C., Ferne, T. et Forgette-Giroux, R. (2007). Pratiques pédagogiques dans les écoles de langue française de l'Ontario selon les données contextuelles du PIRLS 2001. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3).
- Soparnot, R. (2006). *Organisation et gestion de l'entreprise*. Dunod.
- Statistiques Canada. (2018). La rentrée scolaire... en chiffres. https://www.statcan.gc.ca/fr/quo/smr08/2018/smr08_220_2018#a8
- Stiggins, R. et Chappuis, J. (2012). *An introduction to student-involved assessment for learning*, 6^e éd. Pearson.
- Supon, V. (2008). High-Stakes Testing : Strategies by Teachers and Principals for Student Success. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), 306-308.
- Szabó, É. (2006). How do Hungarian school teachers of English plan? In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (p.353-365). University of Pécs, Hungary: Lingua Franca Csoport. <http://www.pte.hu/uprt/4.6%20Eva%20Szabo.pdf>
- Tardif, J. (1993). Dans Hivon, R. (sous la direction de). *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Université de Sherbrooke, p.27-56
- Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ? ESF.
- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Theureau, J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & Inculturation*. Journée Ergo-Idf, 16/06/11, CNAM, Paris.
- Tousignant, R. et Morissette, D. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (2^e éd. rev. et augm.). G. Morin.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

- Vincent, A et Steiner Dirk, D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 26, 61-99. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2013-1-page-61.htm>
- Volante, L. (2005). Accountability, student assessment, and the need for a comprehensive approach. *Instructional Electronic Journal of Leadership in Learning*, 9.
- Watkins, C. (2010). Focus on results can make children do worse, study finds. Learning, Performance and Improvement. *Research Matters*, 34. Institute of Education. <http://www.ioe.ac.uk/newsEvents/43212.html>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to Inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Yordanov, Y. (2012). *Un modèle systémique d'analyse de changement dans les organisations : le cas de l'analyse de l'implantation du projet PATH de l'OMS Europe en France* (dissertation). Université de Montréal.

Annexes

Annexe I : Liste des codes pour le codage des entretiens

ÉVALUATION BILAN ET FC

Différences Pratiques Évaluatives

Différences_Pratiques_Évaluatives_CC_Et_FC_Épreuves_MELS
Différence_Pratiques_Évaluatives_AUTRE

Préparation Élèves Évaluation

Préparation_Élèves_Examens_CC
Préparation_Élèves_Examens_FC
Préparation_Élèves_Épreuves_MELS
Préparation_Élèves_Avec_Difficultés_Examens_CC
Préparation_Élèves_Avec_Difficultés_Examens_FC
Préparation_Élèves_Avec_Difficultés_Épreuves_MELS
Préparation_Élèves_Évaluation_AUTRE

Importance Épreuves MELS

Importance_Épreuves_MELS_Pour_Bulletin
Importance_Épreuves_MELS_Pour_Bulletin_Choix_Personnel
Importance_Épreuves_MELS_Pour_Bulletin_Choix_École
Importance_Épreuves_MELS_Pour_Bulletin_Choix_CS
Importance_Épreuves_MELS_AUTRE

Faire Référence À Pour Situer Niveau Compétence Bilan

Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Résultats_Scolaires
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Résultats_Scolaires_Jamais
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Résultats_Scolaires_Parfois
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Résultats_Scolaires_Souvent
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Résultats_Scolaires_Toujours
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Efforts
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Efforts_Jamais
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Efforts_Parfois
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Efforts_Souvent
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Efforts_Toujours
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Assiduité_Travail
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Assiduité_Travail_Jamais
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Assiduité_Travail_Parfois
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Assiduité_Travail_Souvent
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Assiduité_Travail_Toujours
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Comportement
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Comportement_Jamais
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Comportement_Parfois
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Comportement_Souvent
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Comportement_Toujours
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie_Jamais
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie_Parfois
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie_Souvent
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie_Toujours
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Familiaux
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Familiaux_Jamais
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Familiaux_Parfois
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie_Souvent
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autonomie_Toujours
Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Présence_Évaluations

Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Présence_Évaluations_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Présence_Évaluations_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Présence_Évaluations_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Présence_Évaluations_Toujours
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Habiletés_Vitesse
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Habiletés_Vitesse_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Habiletés_Vitesse_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Habiletés_Vitesse_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Habiletés_Vitesse_Toujours
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Demande_Aide
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Demande_Aide_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Demande_Aide_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Demande_Aide_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Demande_Aide_Toujours
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Potentiel_Réussite
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Potentiel_Réussite_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Potentiel_Réussite_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Potentiel_Réussite_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Potentiel_Réussite_Toujours
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Scolaires
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Scolaires_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Scolaires_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Scolaires_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Antécédents_Scolaires_Toujours
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Participation
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Participation_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Participation_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Participation_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Participation_Toujours
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autre
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autre_Jamais
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autre_Parfois
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autre_Souvent
 Situer_Niveau_Compétence_Bilan_Faire_Référence_Autre_Toujours
 Faire_Référence_À_Pour_Situer_Niveau_Compétence_Bilan_AUTRE
 Accorder_Note_FC
 Accorder_Note_FC_Moyenne_Travaux_Examens_Et_Épreuves_MELS_Pondération
 Accorder_Note_FC_Travaux_Classe_Observations_Et_Épreuves_MELS_Développement
 Accorder_Note_FC_Épreuves_MELS_Seulement
 Accorder_Note_FC_Travaux_Classe_Plus_Qu'épreuves_MELS
 Accorder_Note_FC_Épreuves_MELS_Plus_Que_Travaux_Classe
 Accorder_Note_FC_Atteinte_Niveau_Compétences
 Accorder_Note_FC_Que_Travaux_Portfolio
 Accorder_Note_FC_Sommatives_Plus_Faible_Que_Formatives_Ajuste_Note_Bilan
 Accorder_Note_FC_Sommatives_Plus_Fortes_Que_Formatives_Ajuste_Note_Bilan
 Accorder_Note_FC_Jugement_Global_Progression_Élève
 Accorder_Note_FC_Travaux_Classe_Et_Observations_Moyenne
 Accorder_Note_FC_Observations_Jugement_Global_Compétence
 Accorder_Note_FC_AUTRE
 Porter_Jugement_FC
 Porter_Jugement_FC_Comment
 Porter_Jugement_FC_AUTRE
 Différenciation_Pédagogique_Évaluations_Change_Jugement

Différenciation_Pédagogique_Évaluations_Change_Jugement_Comment
Différenciation_Pédagogique_Évaluations_Change_Jugement_AUTRE

Outils_Évaluation_FC

Outils_Évaluation_FC_Non
Outils_Évaluation_FC_Épreuves_MELS_Seulement
Outils_Évaluation_FC_Outils_Évaluation_Maison_Édition
Outils_Évaluation_FC_Outil_Évaluation_Ma_CS
Outils_Évaluation_FC_Outils_Évaluation_Produit_Par_Autres
Outils_Évaluation_FC_Mes_Propres_Outils_Évaluation
Outils_Évaluation_FC_AUTRE

GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

Cible_Réussite

Cible_Réussite_Oui
Cible_Réussite_Oui_Explications
Cible_Réussite_Non
Cible_Réussite_Impact_Sur_Pratiques_Évaluatives
Cible_Réussite_AUTRE

Approche_Axée_Sur_Résultats

Approche_Axée_Sur_Résultats_Opinion
Approche_Axée_Sur_Résultats_AUTRE

RÉSULTATS SCOLAIRES

Résultats_Élèves_Épreuves_MELS

Résultats_Élèves_Épreuves_MELS_Surpris_Oui
Résultats_Élèves_Épreuves_MELS_Surpris_Non
Résultats_Élèves_Épreuves_MELS_AUTRE

Cas_Élève_1

Explications_Baisse_Performance_Épreuve_MELS_Math
Explications_Hausse_Performance_Épreuve_MELS_Math
Explications_Baisse_Performance_Épreuve_MELS_Lecture
Explications_Hausse_Performance_Épreuve_MELS_Lecture
Explications_Baisse_Performance_Épreuve_MELS_Écriture
Explications_Hausse_Performance_Épreuve_MELS_Écriture

Impact_Pratiques_Évaluatives_CC_Sur_Réussite_Élèves_Épreuves_MELS

Impact_Pratiques_Évaluatives_CC_Sur_Réussite_Élèves_Épreuves_MELS_Oui
Impact_Pratiques_Évaluatives_CC_Sur_Réussite_Élèves_Épreuves_MELS_Non
Impact_Pratiques_Évaluatives_CC_Sur_Réussite_Élèves_Épreuves_MELS_AUTRE

OPINIONS

Évaluations_Pour_Préparer_Épreuves_MELS

Évaluations_Plus_Enclines_À_Préparer_Élèves_Examens_MELS
Évaluations_Moins_Enclines_À_Préparer_Élèves_Examens_MELS
Évaluations_Pour_Préparer_Épreuves_MELS_AUTRE

Annexe II : Certificat d'éthique

Université de Montréal
Département d'administration
et fondements de l'éducation

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

Soumis au
comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

Par
Micheline-Joanne Durand
Roch Chouinard
Pascale Lefrançois
Louise Poirier
Nathalie Beaulac

Novembre 2009

Résumé

Les enseignants du primaire sont depuis quelques années engagés dans la refonte curriculaire et doivent appliquer le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) institué par le Ministère de l'Éducation du Québec en 2001. La Politique d'évaluation des apprentissages et le Cadre de référence en évaluation des apprentissages qui découlent du PFÉQ mettent notamment l'accent sur les orientations suivantes : évaluer les compétences et non seulement les connaissances, intégrer l'évaluation à l'apprentissage, reposer l'évaluation sur le jugement professionnel de l'enseignant et favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages. Ces orientations obligent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés (Deniger et Kamansi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles (Simon, Turcotte, Ferne, Forgette-Giroux, 2006). L'évaluation des compétences dans le contexte du Renouveau Pédagogique semble provoquer l'émergence d'une multitude d'approches évaluatives chez les enseignants. Plusieurs utiliseraient même des pratiques évaluatives peu conformes à ce qui est attendu (McMillan, 2001). Cela dit, les recherches disponibles actuellement renseignent relativement peu sur les connaissances et les pratiques des enseignants du primaire en ce qui concerne l'évaluation des compétences (Brookhart, 1993, 2004; Goodman et Hambleton, 2004; McMillan, 2000, 2001). Une telle situation pourrait s'avérer critique dans le contexte de la consolidation de l'actuelle réforme en éducation.

Cette recherche aura pour objectifs de recenser les pratiques mises en place par les enseignants pour évaluer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques de leurs élèves, et ce, en cours et en fin de cycle, de manière à dégager une typologie des approches de l'évaluation des compétences des enseignants de la 6^e année du primaire et évaluer l'importance proportionnelle de chacun de ces types. Ce faisant, nous tenterons de distinguer si cette typologie est influencée par l'âge, l'expérience et le sexe des enseignants ainsi que par le niveau socioéconomique du milieu. Puis, à partir de la typologie dégagée et des résultats consignés par les enseignants en cours et en fin de cycle, identifier les approches qui coïncident le mieux avec les données obtenues à l'aide des épreuves ministérielles en tenant compte du sexe et du milieu socio-économique des élèves ainsi que de la discipline concernée. Ces objectifs veulent favoriser le développement de connaissances dont le but est de soutenir adéquatement les pratiques d'évaluation des enseignants.

Les résultats obtenus permettront de se faire une idée précise de l'importance de différentes pratiques utilisées au primaire afin d'évaluer les compétences des élèves, d'établir une typologie de ces approches et d'estimer celles qui produisent l'évaluation la plus juste. Ultimement, nos résultats permettront d'indiquer au milieu scolaire, aux décideurs et aux formateurs les besoins de formation et d'instrumentation du personnel enseignant quant à l'évaluation des apprentissages.

Description du projet de recherche

L'évaluation des apprentissages représente un aspect crucial du rôle de l'enseignant. Celui-ci, confronté à un nouveau référentiel de la démarche d'évaluation doit porter un jugement professionnel respectant les valeurs sur lesquelles s'appuie le système éducatif du Québec. De plus, l'approche par compétences préconisée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) vient encore complexifier cette démarche évaluative. Les enseignants ont à planifier et à évaluer les apprentissages réalisés, c'est-

à dire à offrir des situations qui permettent d'inférer la compétence développée et à porter un jugement professionnel sur la qualité de la compréhension des élèves tant en cours qu'en fin de cycle. Ainsi, les élèves sont amenés à formuler des réponses élaborées pour résoudre des situations complexes qui exigent la mobilisation d'un ensemble de ressources. À cet effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec indique que les enseignants doivent être aptes à « Évaluer des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. » (MÉQ, 2001). Il soumet également des épreuves en français et en mathématiques pour l'évaluation des élèves de 6^e année qui servent de modèles de situations complexes pour les enseignants.

Le présent projet de recherche s'inscrit dans les priorités du programme d'actions concertées du MELS-FQRSC et porte sur le jugement professionnel des enseignants, l'évaluation des compétences et les pratiques évaluatives. Plus spécifiquement, nous voulons tout d'abord dresser une typologie des différentes approches évaluatives utilisées par les enseignants de la 6^e année du primaire. C'est-à-dire examiner l'appropriation de la démarche d'évaluation des compétences en français et en mathématiques et la façon dont les enseignants s'y prennent pour porter leur jugement en cours et en fin de cycle. Dans un deuxième temps, nous voulons étudier les correspondances entre les typologies dégagées et les résultats des élèves de la fin du primaire aux épreuves ministérielles en français (lecture et écriture) et en mathématiques.

Problématique

Les enseignants du primaire sont depuis quelques années engagés dans la refonte curriculaire et doivent appliquer le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) institué par le Ministère de l'Éducation du Québec en 2001. La Politique d'évaluation des apprentissages et le Cadre de référence en évaluation des apprentissages qui découlent du PFÉQ mettent notamment l'accent sur les orientations suivantes : évaluer les compétences et non seulement les connaissances, intégrer l'évaluation à l'apprentissage, reposer l'évaluation sur le jugement professionnel de l'enseignant et favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages. Ces orientations obligent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés (Deniger et Kamansi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles (Simon, Turcotte, Ferne, Forgette-Giroux, 2006). Selon Scallon (2004), ces orientations apportent d'importants changements au regard des situations utilisées jusqu'ici pour l'évaluation. L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences se distingue des approches traditionnelles tant du point de vue du rôle de l'évaluation, du moment où on l'utilise que de son instrumentation. Cette situation nouvelle, inédite et non familière, puisque bien différente de l'évaluation des connaissances, met en évidence de nouvelles problématiques complexes pour beaucoup d'enseignants. Ce faisant, une résolution immédiate des problèmes associés à l'évaluation des compétences par des procédures familières et traditionnelles devient impossible. Les enseignants doivent alors rechercher des solutions, en se basant sur leur expertise, qui est parfois déficiente (Allal et Lafortune, 2007). Scallon (2004) a comparé les pratiques d'évaluation dans une perspective traditionnelle et celles proposées dans la perspective nouvelle. Le tableau 1 met en évidence les changements dans les pratiques évaluatives exigées par le Renouveau Pédagogique.

Tableau 1. Comparaison des perspectives en évaluation (Scallon, 2004)

	Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
1.	L'évaluation se fait à l'aide d'examens objectifs.	L'évaluation se fait à l'aide de situations de performance.
2.	Les examens présentent un haut niveau d'artificialité.	Les situations présentent un haut niveau d'authenticité.
3.	Les procédés sont standardisés.	Les procédés favorisent l'interactivité.
4.	L'apprentissage se déroule dans un contexte unidimensionnel.	L'apprentissage se déroule dans un contexte multidimensionnel.
5.	Les standards sont établis selon la comparaison entre les individus.	Les attentes sont établies pour chaque niveau à atteindre.
6.	La mesure est privilégiée.	Le jugement professionnel est privilégié.
7.	L'observation porte sur le produit.	L'observation porte sur les processus et les produits.
8.	L'évaluation est isolée de l'apprentissage.	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage.
9.	L'élève est évalué.	L'élève s'autoévalue.

Par ailleurs, une enquête pan canadienne réalisée en 2006 (Kamansi et al.) dresse un portrait des modalités d'évaluation utilisées par les enseignants canadiens du primaire et du secondaire. Les réponses des 672 enseignants du primaire du Québec ayant répondu à la question *Lorsque vous évaluez les élèves, à quelle fréquence faites-vous appel à ces modalités ?* sont présentées au tableau 2. On peut constater que les modalités issues des approches traditionnelles (examens écrits, tests, devoirs) côtoient aisément celles des nouvelles perspectives en évaluation (portfolio et grille d'autoévaluation). Cependant, cette enquête, tout en nous apportant des informations intéressantes concernant les modalités utilisées par les enseignants du primaire du Québec, ne nous permet pas d'identifier clairement le pourcentage d'enseignants qui utilisent des situations complexes lorsqu'ils évaluent les apprentissages de leurs élèves. De plus, elle ne nous permet pas d'observer si les modalités d'évaluation sont différentes en cours et en fin de cycle.

Tableau 2 : Fréquence des réponses des enseignants du primaire du Québec quant aux modalités d'évaluation utilisées. (PPCE, 2006)

Enseignants du primaire au Québec (nb : 672)			
	1 Peu souvent	2 Moyennement	3 Assez souvent
Devoirs fait à la maison	52%	22%	26%
Examen écrit en salle de classe	12	27	61
Projet d'envergure étalé sur plusieurs mois	45	32	23
Dossier d'apprentissage (portfolio)	16	25	59
Test informatisé	80	15	5
Grille d'auto-évaluation	28	44	28

Cela dit, les données de cette étude indiquent néanmoins que la fréquence d'utilisation de l'une ou l'autre de ces modalités varie de façon significative selon le genre, l'âge et l'expérience professionnelle des répondants. Ainsi, les femmes de moins de 40 ans et de moins de 10 ans d'expérience utilisent davantage le projet d'envergure. Rappelons que Scallon (2004) précise que les instruments d'évaluation traditionnels comme les examens, les tests et les devoirs permettent mal de mesurer la complexité inhérente aux compétences.

Selon qu'il s'investit pour aider les élèves au cours de leurs apprentissages en agissant comme un facilitateur ou comme un guide, ou encore qu'il cherche à vérifier chaque nouvelle connaissance en segmentant les moments et les contenus d'évaluation, par exemple, l'enseignant adopte une approche particulière de l'évaluation (posture). « La posture de l'enseignant-évaluateur n'est pas neutre; elle témoigne du rapport de celui-ci avec l'évaluation. » Jorro (2000 : 42). L'auteure distingue quatre postures (profils) qui font référence à quatre conceptions de la régulation des apprentissages : (1) la posture de « contrôleur » est celle de l'enseignant qui agit en instructeur qui déverse un enseignement traditionnel en installant des procédures répétitives en ne s'intéressant qu'aux résultats et en exigeant davantage dans les examens que ce qui a été vu en classe; (2) la posture de « pisteur-talonneur » confère à l'enseignant le rôle d'un entraîneur, d'un « coach » qui encourage l'élève en visant l'amélioration des performances et assure un suivi serré de la progression par un arsenal pédagogique bien rodé; (3) la posture de « conseiller » amène l'enseignant didacticien à se servir des erreurs réalisées par l'élève pour communiquer avec lui et l'aider à apprendre et à se questionner sur ses processus; (4) la posture de « consultant » est celle du passeur qui aide l'élève à faire des liens entre son monde personnel et les exigences de la réalité scolaire en l'invitant à la réflexion. Dans l'étude d'Allal et Lafortune, (2007) trois profils sont dressés quant à la façon dont les enseignants s'y prennent pour porter leur jugement à partir de la combinaison des sources d'information. La première logique est dite « cumulative-quantitative ». Les enseignants procéderaient à une moyenne de notes de différents travaux, pour ensuite transformer les résultats en cote selon une grille de conversion. La seconde, la logique « cumulative-qualitative », fait plutôt appel à un jugement global de la performance ou de l'évolution

d'un élève, en tenant compte des traces colligées et des observations notées par l'enseignant. La troisième enfin, la logique « intuitive-qualitative », demande à l'enseignant d'utiliser davantage sa connaissance de l'élève et ses impressions. Il tiendrait alors compte de critères personnels, tels l'effort, le sérieux, le niveau de responsabilité de l'élève, etc. Il est à noter que certains enseignants ne demeurent pas campés dans une seule logique, mais peuvent en utiliser plusieurs en alternance, selon les circonstances (Jorro, 2000).

Comme on peut le constater, l'évaluation des compétences dans le contexte du Nouveau Pédagogique semble provoquer l'émergence d'une multitude d'approches évaluatives chez les enseignants. Plusieurs utiliseraient même des pratiques évaluatives peu conformes à ce qui est attendu (McMillan, 2001). Cela dit, les recherches disponibles actuellement renseignent relativement peu sur les connaissances et les pratiques des enseignants du primaire en ce qui concerne l'évaluation des compétences (Brookhart, 1993, 2004; Goodman et Hambleton, 2004; McMillan, 2000, 2001). Une telle situation pourrait s'avérer critique dans le contexte de la consolidation de l'actuelle réforme en éducation.

Cadre conceptuel

Les principaux défis afférents à l'évaluation des compétences consistent d'une part, à créer des situations permettant de faire émerger les compétences des élèves et, d'autre part, de développer des outils pouvant l'aider à porter un jugement le plus pertinent, fidèle et valide possible. Dans ce contexte, Scallon (2004) suggère de concevoir des situations d'évaluation complexes et d'élaborer des outils permettant d'observer et de juger le développement de la compétence. Les auteurs semblent s'entendre pour affirmer que les compétences se manifestent lorsque la situation d'évaluation présente un haut niveau de complexité exigeant la mobilisation d'un ensemble articulé de ressources. Le concept d'évaluation en situation authentique, défini par Wiggins (1993) et Hart (1994), est repris par Louis (1999) comme une forme d'évaluation utilisant des situations tirées de la vie de tous les jours de l'apprenant et plausibles dans sa vie extrascolaire. Par exemple, lorsqu'un élève est amené à résoudre un problème complexe de mathématique, il doit d'abord s'approprier le problème, puis faire une sélection de l'information qu'il juge pertinente et nécessaire pour le résoudre. Pour ce faire, l'élève doit se construire une représentation du problème à partir de ses connaissances, représentation qui l'amène à anticiper une démarche de résolution (Poirier, 2001).

Cette représentation du problème constitue à la fois une grande difficulté pour les élèves et la clé de leur réussite (voir les travaux de Julo, 1995). Elle se fait en fonction des premiers mots lus dans l'énoncé, des mots inducteurs qui suggèrent une opération (par exemple, en tout, de plus ou fois moins) ainsi que des expériences scolaires antérieures (problèmes déjà résolus, procédures et techniques apprises, etc.) et des expériences sociales tirées de la vie quotidienne. Il est toutefois difficile d'avoir accès à la représentation qu'un élève se fait d'un problème. Les recherches de Carette, Rey, Defrance et Kahn (2002) soulignent d'une part la difficulté de la grande majorité des élèves à mener à bien des tâches de résolution de problèmes et d'autre part, plus spécifiquement la difficulté à choisir la procédure à mobiliser (chez près de la moitié des

élèves). Ces auteurs attribuent ces résultats en partie à un « effet enseignant » dont les pratiques sont davantage issues de la pédagogie par objectifs et qui privilégient la maîtrise de procédures automatisées. Louis mentionne également que l'évaluation en situation authentique suppose la mobilisation de ressources sous forme de savoirs, savoir-faire et attitudes dans un contexte potentiel réaliste. Si les situations supposent une intégration de connaissances acquises, alors ce sont des tâches complexes. Toujours selon cet auteur, la tâche devrait comporter une mise en situation offrant une mise en contexte ainsi que des informations relatives aux actions que devront entreprendre les élèves, aux caractéristiques du résultat attendu, à l'auditoire-cible (ou à un contexte d'application) ainsi qu'à l'instrument d'évaluation. Pour Scallon (2004), une situation d'évaluation des compétences peut être soit un problème au sens strict du terme, une tâche ou un projet complexe. La situation d'évaluation devrait présenter les caractéristiques suivantes afin de permettre aux évaluateurs d'inférer des compétences : être axée sur une production réelle, être authentique, et mobiliser plusieurs ressources intellectuelles. Dans le même ordre d'idées, Gérard (2007) souligne qu'une situation d'apprentissage complexe combine des éléments que l'élève a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans une autre séquence ou dans un autre contexte. Il s'agit donc non seulement l'éléments connus de l'élève, mais d'éléments avec lesquels il est déjà familier. Cette conception de la situation complexe est particulièrement importante puisqu'il ne s'agit pas de confronter l'élève à une situation qui serait à la fois compliquée et complexe. Rogiers (2005) rappelle que dans la logique de l'évaluation des compétences, les épreuves servant à évaluer les élèves devraient être constituées de situations se rapprochant de situations réelles avec un certain niveau de complexité et qu'elles devraient répondre à plusieurs conditions, les trois principales étant les suivantes: correspondre à la compétence à évaluer, être signifiantes pour l'élève et véhiculer des valeurs positives (Rogiers, 2003). Pour cet auteur, une épreuve d'évaluation devrait (1) se planifier en fonction de la compétence à évaluer, (2) présenter des nouvelles situations, (3) identifier des critères évalués au moins trois fois dans la séquence (permettant de vérifier si l'élève réussit au moins 2 fois sur 3), (4) fournir des consignes claires, (5) formuler des indicateurs spécifiques à la situation et (6) rendre disponible une grille d'évaluation confectionnée au préalable.

La situation d'apprentissage et d'évaluation est au cœur de la démarche d'évaluation. Plusieurs auteurs s'entendent pour découper de manières relativement similaires la démarche d'évaluation (Louis, 1999; MÉQ, 2002; Laurier, 2005). Durand, Chouinard et al., 2006 proposent le découpage suivant : (1) la planification (identification du but de l'évaluation et du type d'informations à rechercher chez Louis), (2) la collecte de l'information (la prise d'informations par l'observation et la mesure chez Laurier), (3) l'interprétation, (4) le jugement et la décision (décision-action chez le MÉQ), et (5) la communication.

La planification

Lors de la planification, l'enseignant planifie l'apprentissage de façon concomitante à l'évaluation et décide de l'objet d'apprentissage en même temps que de l'objet évalué. Bref, il y a toujours quelqu'un quelque part qui choisit l'objet d'évaluation et ce choix va orienter le processus de l'évaluation (Gérard, 2002). Lorsqu'il planifie l'évaluation, l'enseignant choisit les critères et les indicateurs qui seront utilisés. Cette première étape

de la démarche d'évaluation est reliée à une prise de position liée au jugement professionnel.

La collecte des données

Les multiples tâches qui mettent l'élève en situation d'apprendre en classe ont des visées différentes : l'appropriation, l'application, la compréhension, la création, la structuration, etc. (Durand, Chouinard et al., 2006). Pour développer ses compétences, l'élève doit être capable de résoudre des situations qui exigent la mobilisation efficace de nombreuses ressources dans les différents contextes donnés. L'enseignant-évaluateur choisit donc une stratégie parmi plusieurs méthodes de collecte d'informations (entrevue, questionnaire, étude de documents écrits ou visuels, observation, etc.) qui respecte deux caractéristiques: la validité et la fiabilité.

L'interprétation des résultats

L'interprétation apparaît comme une étape cruciale puisqu'elle permet de donner un sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et prendre des décisions adéquates. Aujourd'hui, l'interprétation normative, qui consiste à comparer les résultats de l'élève à ceux des autres membres de son groupe, a fait place à l'interprétation critériée, qui compare les résultats de chaque élève à des critères de réussite fixés préalablement (Durand, Chouinard et al., 2006).

Le jugement et la décision

Le jugement est « cette étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations recueillies » (Legendre, 2005). Allal et Mottier Lopez (2007) définissent le jugement comme un acte cognitif individuel qui s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel. Il implique une mise en relation entre les exigences du milieu, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques de l'enseignant. Pour leur part, Allal et Lafortune (2007), à la suite de deux études réalisées à Genève et au Québec, définissent le jugement, entre autres, par le fait de réunir et de confronter des sources diverses, de les combiner à travers un raisonnement interprétatif et de s'appuyer sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble de ses élèves. Legendre (2001) ajoute que le jugement professionnel doit être instrumenté, évolutif, fondé sur l'autonomie et la responsabilité, éthique et conforme à un ensemble de valeurs. Dans un contexte d'évaluation de compétences, articulé autour de situations complexes, le jugement devrait permettre d'expliquer plus en profondeur les performances des élèves, dans le but de discriminer leur position parmi les différents niveaux de performance (Scallon, 2004; Wiggins, 1998). Comme l'affirme Legendre (2001) «le jugement professionnel de l'enseignant prend appui sur « la compétence à observer en situation » (p.18). Scallon (2004) ajoute que : « Mener une évaluation consiste donc à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences.» (p. 20). Le jugement, au centre de la démarche évaluative, amène l'enseignant à réguler ses actions pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage chez ses élèves. Le jugement est « cette étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations

recueillies » (Legendre, 2005; 816). Il revêt aussi un caractère définitif lorsqu'il est porté au terme d'un cycle d'apprentissage, car des décisions administratives seront prises en lien avec le classement des élèves dans les différents parcours offerts par l'école secondaire. Lunz, Sthal et Wright (1994) expliquent que l'un des buts de l'évaluation d'une performance devrait être la reproductibilité de la décision (*decision reproductibility*, p. 914), cette dernière reposant sur la comparabilité des résultats à partir de laquelle une décision est portée. Le jugement professionnel de l'enseignant peut amener une régulation des actions pédagogiques aussi bien que des décisions de classement des élèves. Selon Durand, Chouinard et al., 2006, le concept de jugement professionnel se situe à trois niveaux : le jugement porté dans le cadre d'une situation complexe, le jugement porté sur l'état de développement des compétences en vue du bulletin et le jugement sur les niveaux de compétence atteints en vue du bilan des apprentissages.

La communication

Dernière étape de la démarche d'évaluation, la communication peut se faire de façon formelle (bulletin et bilan) ou informelle (portfolio, agenda, etc.). Le bilan des apprentissages n'est pas un bilan sommatif consistant en un cumul des résultats des évaluations formelles effectuées au cours de l'année (Legendre, 2001). Il indique le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève. Pour ce faire, l'enseignant exerce un jugement, c'est-à-dire qu'il établit un profil du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences. Les annotations laissées par l'enseignant au portfolio « fournissent à l'élève une meilleure compréhension de ses processus d'apprentissage et l'incitent à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer » (Durand, Chouinard et al., 2006). C'est à cette étape que l'enseignant communique son jugement à l'élève à ses parents et aux autres professionnels travaillant auprès de l'élève.

Ce bref regard sur les étapes de la démarche d'évaluation des compétences, étapes qui ne sont pas nécessairement chronologiques dans la pratique, laisse transparaître le fait que l'évaluation est une démarche d'inférences. Une compétence ne s'apprécie pas directement. C'est à partir de ses manifestations observables que l'enseignant peut l'inférer. Pour ce faire, il s'assure de recueillir tout au long du cycle des données pertinentes et suffisantes, observables et mesurables et d'être en mesure de leur donner un sens afin de juger du développement des compétences. Ces mêmes conditions menant à un jugement éclairé prévalent que l'on se trouve en cours ou en fin de cycle (Durand, Chouinard et al., 2006). En conséquence, l'enseignant ne peut aspirer à juger parfaitement des compétences de ses élèves. Comme le souligne Laurier (2005), l'évaluation revêt toujours un aspect subjectif. Plusieurs auteurs avaient déjà cerné certains biais dans les évaluations traditionnelles : que l'on pense à la position de la production de l'élève dans la pile de travaux, la fatigue du correcteur, l'effet de halo ou de contraste, les attentes et les critères émergents, la personnalité du correcteur et l'effet de contamination, entre autres. On peut se demander si ces aspects sont présents ou s'ils jouent le même rôle lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences des élèves dans un contexte d'évaluation authentique. Dans leur recherche, Arter et Chappuis, (2007) ont posé la question suivante à des centaines d'enseignants américains : « *De quels facteurs tenez-vous compte lorsque vous mettez une note à l'élève ?* ». Les enseignants ont

répondu majoritairement qu'ils tiennent compte principalement des performances scolaires antérieures. Toutefois plusieurs considèrent également des facteurs tels l'effort, la participation, les habiletés de l'élève, le comportement et la présence en classe. Selon ces auteures, le seul facteur dont il faut tenir compte lorsqu'on met une note est le niveau d'apprentissage scolaire. Gérard souligne que l'inévitable subjectivité en évaluation demeure présente, et ce, dès l'étape de la planification et tout au long du processus. Reprenant les propos de Cardinet (1992), il mentionne que l'objectivité est impossible en évaluation, et qu'elle n'est de surcroît pas souhaitable, puisqu'elle impliquerait une exhaustivité des objectifs, des critères, des indicateurs et déboucherait sur une standardisation extrême. Il n'en demeure pas moins cependant que la démarche évaluative doit correspondre aux canons de l'évaluation des compétences afin que le jugement de l'enseignant corresponde le mieux possible aux données qui seront obtenues à l'aide des épreuves obligatoires imposées par le MELS en fin de cycle. En effet, depuis la refonte curriculaire le MELS impose des épreuves uniques sous la forme de situations complexes pour faire le point sur le développement des compétences des élèves en fin de cycle. La performance de l'élève est évaluée en mathématique en tenant compte des trois critères suivants : la production d'une solution correcte, l'explicitation des éléments pertinents de la solution et l'explicitation de la validation de la solution. En écriture, cinq critères servent à évaluer l'élève : la pertinence et la suffisance des idées, l'organisation du texte, la syntaxe et la ponctuation, le vocabulaire et l'orthographe. En lecture, l'épreuve vérifie si l'élève peut extraire des éléments d'information implicites et explicites pertinents, réagir de façon adéquate à des textes littéraires et courants et exprimer sa propre interprétation des textes.

Objectifs

En juin 2010, les enseignants de 6^e année du primaire feront exécuter à leurs élèves un modèle national d'évaluation (épreuves uniques). Ce sont les résultats obtenus à ces épreuves, ceux obtenus au cours des deux années du cycle (notes au bulletin) et le jugement porté par les enseignantes au bilan de fin de cycle qui formeront la base des données de notre étude. Notre projet vise à répondre principalement aux deux questions suivantes : comment les enseignants de la 6^e année du primaire documentent-ils leur jugement (approches évaluatives et conditions d'application) en cours et en fin de cycle en regard des compétences en français et en mathématiques ? À partir de la typologie dégagée, quelles approches de l'évaluation sont les plus fidèles aux données produites par les épreuves ministérielles ? Ces questions de recherche se traduisent par les objectifs qui suivent.

1) Recenser les pratiques mises en place par les enseignants pour évaluer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques de leurs élèves, et ce, en cours et en fin de cycle.

2) Dégager une typologie des approches de l'évaluation des compétences des enseignants de la 6^e année du primaire et évaluer l'importance proportionnelle de chacun de ces types.

3) Distinguer si cette typologie est influencée par l'âge, l'expérience et le sexe des enseignants ainsi que par le niveau socioéconomique du milieu.

4) À partir de la typologie dégagée et des résultats consignés par les enseignants en cours et en fin de cycle, identifier les approches qui coïncident le mieux avec les données obtenues à l'aide des épreuves ministérielles en tenant compte du sexe et du milieu socio-économique des élèves ainsi que de la discipline concernée.

Ces objectifs veulent favoriser le développement de connaissances dont le but est de soutenir adéquatement les pratiques d'évaluation des enseignants. Ce projet poursuit donc les trois objectifs généraux du programme de subvention FQRSC (2008), c'est-à-dire de favoriser 1) le développement des connaissances pertinentes à la réussite scolaire, 2) le partenariat entre les milieux scolaires et 3) la recherche et la diffusion des résultats auprès des parties concernées.

Méthodologie

Notre étude propose de mener une enquête auprès des enseignants du milieu scolaire afin de recueillir des données sur les approches évaluatives mises en place à chaque étape de la démarche évaluative (planification, collecte d'informations, interprétation, jugement et communication) d'une part et sur les résultats obtenus au bulletin, au bilan des apprentissages ainsi qu'aux épreuves ministérielles d'autre part.

Participants

Afin de pouvoir répondre aux objectifs de l'étude et mener les analyses statistiques nécessaires, nous projetons recruter environ 250 enseignants de la sixième année du primaire de genre, d'expérience professionnelle et d'âge différents. Ils proviendront d'une centaine d'écoles de zones favorisées et défavorisées (environnement rural, semi-urbain et urbain) et seront recrutés dans différentes commissions scolaires du Québec. Selon les normes établies pour la formation des groupes au 3^e cycle du primaire, nous estimons une moyenne de 28 élèves par classe soit un échantillon d'environ 7 000 élèves pour lesquels les résultats seront analysés. Le recrutement se fera par l'envoi d'une invitation à l'ensemble des commissions scolaires par l'entremise du service à l'enseignement (ressources éducatives), des coordonnateurs à l'enseignement primaire et des conseillers pédagogiques oeuvrant à l'accompagnement d'écoles ou d'enseignants. La participation des chercheurs à des colloques professionnels et les contacts déjà établis dans certains milieux seront d'autres façons de réaliser le recrutement.

Instrumentation

Un questionnaire en ligne portera sur les pratiques évaluatives des enseignants à chacune des étapes de la démarche d'évaluation et documentera la façon dont les enseignants planifient la démarche, collectent les données, les interprètent et portent leur jugement. Ce questionnaire à items auto révélés comportera une échelle de type Likert allant de 1 (jamais) à 6 (très souvent) ainsi que des questions plus ouvertes exigeant un court développement. Ce questionnaire sera élaboré à partir du cadre de référence relatif à l'évaluation des compétences dégagé plus haut dans ce texte. Par exemple, pour la phase de planification nous demanderons aux enseignants s'ils identifient eux-mêmes les

domaines généraux, les compétences transversales et disciplinaires et les savoirs essentiels à l'étude ou s'il se fient uniquement aux démarches de planification des guides d'enseignement fournis par la maison d'édition. Pour l'étape de la collecte des données, les enseignants indiqueront l'utilisation des différentes modalités, par exemple les devoirs, les examens écrits, les situations d'apprentissage, les projets, etc.). Pour l'étape de l'interprétation des résultats, les enseignants mentionneront l'instrumentation utilisée (critères, indicateurs, manifestations observables, grille d'évaluation, etc.) et la façon dont ils s'y prennent pour porter leur jugement (interprétation normative vs interprétation critériée). Pour l'étape de la communication décriront le type et la fréquence des communications formelles et informelles ainsi que l'utilisation des tables de conversion par exemple.

Les résultats des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques seront recueillis à partir des bulletins scolaires de l'année 2009-2010, du bilan des apprentissages de juin 2010 et des épreuves ministérielles de 2010. Ces résultats seront recueillis auprès des enseignants eux-mêmes ou par l'intermédiaire du conseiller pédagogique qui a fait le lien entre l'équipe de recherche et les participants. Ces données ne pourront être dénominalisées, c'est-à-dire que nous saurons de quels enseignants elles proviennent; toutefois, elles demeureront confidentielles et les noms des élèves ne nous seront pas divulgués.

Des entrevues semi-structurées seront aussi réalisées auprès d'une partie des enseignants. Nous prévoyons recruter ainsi 20 % des 250 enseignants ayant complétés le questionnaire, soit autour de 50 personnes. Puisque notre objectif est de décrire les pratiques afin d'enrichir les profils qui seront établis, nous accepterons tous les enseignants qui se porteront volontaires pour l'entrevue, sans sélection. Ces entrevues pourront se faire en personne, par téléphone ou par communication internet, selon la localisation des établissements scolaires. Il sera alors possible de recueillir le matériel utilisé par les enseignants et d'explicitier et illustrer les pratiques évaluatives. Ce matériel sera essentiellement composé de tableaux de planification de l'apprentissage et de l'évaluation, des travaux d'élèves colligés ou non dans le portfolio, du bulletin scolaire et du bilan des apprentissages, etc. Par ailleurs, les résultats des élèves participant à l'étude aux épreuves uniques de l'année seront recueillis auprès des établissements scolaires concernés (écoles et commissions scolaires).

Analyse des données

Les données recueillies auprès des enseignants (questionnaires et entrevues) seront tout d'abord traitées à l'aide du programme SLEIPNER (Bergman, Magnusson & El-Khoury, 2002) afin de dégager une typologie (*clusters*) des approches de l'évaluation des compétences (objectifs 1 et 2). Contrairement aux analyses typologiques traditionnelles, cette approche permet d'évaluer à la fois l'homogénéité à l'intérieur des groupes et d'identifier le pourcentage de variance expliquée par le modèle dégagé.

Ensuite des analyses multivariées (MANOVA) seront effectuées sur les typologies dégagées afin d'identifier les éventuelles différences attribuables à l'âge, à l'expérience professionnelle et au sexe des enseignants ainsi qu'au niveau socioéconomique du milieu (objectif 3). Finalement, les évaluations consignées par les enseignants dans les bulletins et dans le bilan des apprentissages de leurs élèves seront comparées aux résultats des

élèves en lecture, écriture et mathématiques aux épreuves ministérielles. Des analyses à niveaux multiples (HLM) seront alors effectuées à partir de ces données afin d'identifier les profils typologiques qui coïncident le mieux avec les données provenant des résultats aux épreuves ministérielles. Le sexe et l'origine socioéconomique des élèves ainsi que la compétence disciplinaire seront pris en compte dans ces dernières analyses afin d'identifier la part de variance qu'il leur est attribuable (objectif 4).

Résultats attendus

Les résultats de la présente étude permettront de se faire une idée précise de l'importance de différentes pratiques utilisées au primaire afin d'évaluer les compétences des élèves et ce, au regard de la planification de la démarche, de la collecte de l'information, de l'interprétation et du jugement des enseignants. Ils permettront aussi d'établir une typologie des différentes approches de l'évaluation ainsi que leur popularité et d'estimer celles qui produisent l'évaluation la plus juste. De telles connaissances indiqueront au milieu scolaire, aux décideurs et aux formateurs les besoins de formation et d'instrumentation du personnel enseignant quant à l'évaluation des apprentissages tant en formation initiale, qu'à la formation continue ou sous la forme de mises à jour.

Transfert de connaissances et diffusion

Les connaissances acquises feront l'objet de conférences aux congrès scientifiques et professionnels (tels que l'AERA, l'EARLI, l'ACFAS, l'AQEP et l'ADMÉE). Elles seront également diffusées dans des écrits scientifiques et de vulgarisation (tels que Revue des sciences de l'Éducation, Studies in Educational Evaluation, Vie pédagogique, Vivre le primaire). Un rapport informera le Ministère et les établissements scolaires participants des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages, des conditions d'appropriation et de leur concordance avec les résultats scolaires

Calendrier du projet de recherche

Le projet s'amorcera au printemps 2009 pour se terminer à l'hiver 2012. Le budget de la prochaine section présente un léger décalage en rapport aux années de réalisation. L'année 1 du formulaire correspond aux années 2009-2010 tandis que le calendrier ci-joint (Tableau 3) se déroulera sur 9 sessions réparties sur quatre années.

Tableau 3. Calendrier de réalisation

Étape	Description	Réalisation
Mise en place du partenariat	Les contacts déjà établis auprès de certaines personnes des commissions scolaires et l'inventaire des commissions scolaires du Québec et des personnes responsables de la coordination de l'enseignement au primaire sera déterminé. Les	Juin 2009

	lettres d'invitation à participer au projet seront envoyées.	
Mise à jour des connaissances	Des recherches documentaires seront effectuées afin d'actualiser les connaissances de l'équipe en lien avec l'objet de la recherche.	Juillet-Août 2009
Dépôt de la demande de certificat éthique	La demande d'un certificat d'éthique en ligne intégré au questionnaire des enseignants sera déposée.	Automne 2009
Élaboration du questionnaire en ligne des enseignants	Le questionnaire destiné aux enseignants sera constitué à partir des spécifications données dans la section sur la méthodologie.	Automne 2009
Constitution de l'échantillonnage	Les enseignants provenant des commissions scolaires participantes seront recrutés avec l'aide de nos collaborateurs du milieu scolaire. Les autorisations nécessaires seront sollicitées auprès des commissions scolaires et des enseignants concernés.	Novembre-Décembre 2009
Mise en ligne du questionnaire	Un technicien sera engagé pour mettre en ligne le questionnaire et la façon de recueillir les données. Le formulaire de consentement sera intégré en première partie.	Janvier 2010
Validation du questionnaire en ligne	Le questionnaire en ligne sera validé auprès d'une vingtaine d'enseignants n'appartenant pas à l'échantillonnage constitué. Des modifications seront apportées suite aux commentaires des utilisateurs.	Février-Mars 2010
Collecte de données, phase I	Une première collecte de données auprès des enseignants sera réalisée auprès de l'échantillonnage constitué.	Avril 2010
Élaboration du questionnaire d'entrevue et du protocole d'entrevue	Un deuxième questionnaire destiné aux enseignants volontaires ainsi que le protocole d'entrevue semi-structurée seront élaborés à partir des spécifications données dans la section sur la méthodologie.	Mai 2010
Collecte de données, phase II	La deuxième collecte de donnée, résultats des élèves aux bulletins et au bilan de fin de cycle, sera menée auprès des écoles et des commissions scolaires participantes.	Juin 2010
Collecte de données, phase III	La troisième collecte de donnée, résultats des élèves aux épreuves du ministère, sera menée auprès des écoles et des commissions scolaires participantes.	Juillet 2010
Analyses I	Les données recueillies lors de la 1 ^{ère} collecte seront traitées et analysées.	Juin 2010

Analyses II	Les données issues de la 2 ^e et de la 3 ^e collecte seront informatisées et traitées. Une première analyse des données sera effectuée en conformité avec les objectifs de l'étude et le plan d'analyse décrit dans la section sur la méthodologie.	Été 2010
Collecte des données, phase IV	Une quatrième collecte de données sera effectuée auprès des enseignants volontaires Informatisation et traitement des données issues de la 4 ^e collecte.	Septembre- Octobre 2010
Analyses 3	Informatisation et traitement des données issues de la 4 ^e collecte. Une seconde analyse des données sera effectuée.	Novembre- Décembre 2010
Analyses 4	Conception des différents profils d'évaluateur pour tenir compte des différentes pratiques évaluatives.	Janvier 2011
Analyses finales	Établissement des concordances entre les profils établis et les résultats scolaires des élèves aux épreuves ministérielles.	Février 2011
Production du rapport	Un rapport de recherche conforme aux spécifications du fonds subventionnaire sera rédigé et déposé.	Mars-Avril 2011
Rédaction de textes de vulgarisation	Les informations recueillies au cours de l'étude seront résumées pour les milieux de pratique et soumis pour diffusion dans des revues et des congrès professionnels.	Été 2011
Diffusion scientifique des résultats	Rédaction d'articles destinés à des revues scientifiques avec comité de lecture. Proposition de communication dans des congrès nationaux et internationaux.	Automne 2011
Diffusion des résultats aux milieux de pratique	Une session d'information sera proposée aux écoles. En accord avec le plan de transfert, des articles de vulgarisation seront proposés à des revues professionnelles. Des présentations seront offertes aux commissions scolaires qui en feront la demande.	Hiver 2011

Formulaire de consentement

Puisque les participants potentiels auront tous reçu un feuillet d'information leur expliquant le projet de recherche et leur implication requise (voir plus bas), nous leur demanderons leur consentement écrit à participer à la recherche au moment où ils commenceront à remplir le questionnaire en ligne. Une première page sera utilisée pour donner les grandes lignes du projet, puis demander leur autorisation. Voici les informations que nous retrouverons dans cette première page (leur disposition électronique pourrait être amenée à changer, mais le contenu restera le même).

Titre de la recherche : Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels.

Chercheure principale : Micheline-Joanne Durand, professeure agrégée, faculté des sciences de l'éducation, département de mesure et évaluation, Université de Montréal.

A) Renseignements aux participants

Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier comment les enseignants de la 6^e année du primaire documentent leur jugement (approches évaluatives et conditions d'application) en cours et en fin de cycle en regard des compétences en français et en mathématiques et quelles approches de l'évaluation sont les plus fidèles aux données produites par les épreuves ministérielles

Participation à la recherche

Vous êtes sur le point de répondre à un questionnaire en ligne portant sur les pratiques évaluatives que vous mettez en place à chacune des étapes de la démarche d'évaluation, afin de connaître comment vous collectez les données ainsi que l'instrumentation que vous utilisez pour ce faire, comment vous interprétez ces données et portez un jugement.

Par la suite, à l'automne, certains d'entre vous serez appelés à participer à une entrevue semi-structurée (en personne, par téléphone ou internet) afin de nous expliciter vos pratiques évaluatives et nous montrer le matériel que vous utilisez.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Pour répondre au présent questionnaire en ligne, nous vous attribuerons un numéro d'identification, de manière à ne pas pouvoir vous identifier directement, et un seul chercheur aura la liste des participants et des numéros qui leur ont été attribués. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les

données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants face aux pratiques d'évaluation.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Indemnité

Aucune compensation financière ne sera accordée pour la participation à cette étude.

Diffusion des résultats

Les connaissances acquises feront l'objet de conférences aux congrès scientifiques et professionnels (tels que l'AERA, l'EARLI, l'ACFAS, l'AQEP et l'ADMÉE). Elles seront également diffusées dans des écrits scientifiques et de vulgarisation (tels que Revue des sciences de l'Éducation, Studies in Educational Evaluation, Vie pédagogique, Vivre le primaire). Un rapport informera le ministère et les établissements scolaires participants des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages, des conditions d'appropriation et de leur concordance avec les résultats scolaires

B) Consentement

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

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

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice de la recherche à l'adresse suivante : _____@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Questions de clarifications :

- Précisez comment seront obtenues les différentes données relatives aux élèves (notes au bulletin, bilans de fin de cycle et résultats d'épreuves ministérielles notamment); précisez comment ces données seront appariées tout en vous étant remises sous forme dénominalisée et précisez ce que cela implique pour les écoles, direction ou enseignants, le cas échéant.

Les différentes données relatives aux élèves (notes au bulletin, bilans de fin de cycle et résultats d'épreuves ministérielles) pourront être recueillies de deux manières différentes. Dans le cas où l'enseignant participant à la recherche a été contacté par une personne ressource à la commission scolaire, c'est cette personne qui s'occupera de cette tâche. Dans le cas où il s'est porté volontaire sur une base individuelle, l'enseignant devra nous fournir lui-même ces informations.

- En lien avec la question précédente, précisez au formulaire de consentement des enseignants ce qu'impliquera la collecte de données pour eux. Idem pour le document d'information remis aux écoles.
- Sur quelles bases seront sélectionnés les enseignants pour les entrevues et combien d'enseignants seront recrutés à cette fin?

Tous les enseignants désirant participer à l'entrevue seront acceptés. Notre objectif étant de décrire les pratiques plutôt que d'exprimer une représentativité du milieu, nous considérons que les profils établis seront plus riches et complets si un grand nombre d'enseignants volontaires nous décrivent leurs pratiques, peu importe leur « profil/antécédents ».

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences de
l'éducation et de théologie et de sciences des religions

Le mardi, 23 février 2010

Micheline Joanne Durand
Professeure adjointe
Faculté des sciences de l'éducation -
Département d'administration et fondements de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C518

OBJET: Certificat d'éthique – « Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire dans l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus aux examens ministériels »

Madame Durand,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur (entre autres celles de l'Université et des organismes subventionnaires), nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

FB/sh


François Bowen
Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats - BRDV
p.j. Certificat CPER-09-122-D

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-516
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

TITRE DU PROJET : Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6e année du primaire dans l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus aux examens ministériels.

REQUÉRANT : Micheline-Joanne DURAND, professeure adjointe,
Administration et fondements de l'éducation,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

FINANCEMENT

Organisme : FQRSC
Numéro de l'octroi : 2009-AC-130991
Programme : Action concertée, persévérance et réussite scolaire
Titre de l'octroi : s.o.
Chercheur principal : s.o.
No Prophecy : R0017380

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

François Bowen, président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

23 / 02 / 2010
Date de délivrance

01 / 05 / 2012
Date de fin de validité

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-516
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télexcopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUELEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni, conclut que le projet de recherche suivant respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire dans l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus aux examens ministériels
Chercheure requérante	Micheline-Joanne DURAND Professeure adjointe Administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Co-chercheurs	N.D.
Financement	
Organisme	FQRSC
Programme	Action concertée, persévérance et réussite scolaire
Titre de l'octroi si différent	Idem
Numéro d'octroi	2009-AC-130991
Chercheure principale	Idem
No de compte	R0017380

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

<p>_____</p> <p>Camille Assémat, conseillère en éthique Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche Université de Montréal</p>	<p><u>28 / 03 / 2013</u> Date de délivrance*</p>	<p><u>01 / 04 / 2014</u> Date de fin de validité</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent.

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe III : Questionnaire en ligne



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

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

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Questionnaire pour le personnel enseignant
ÉVALUER, QUEL DÉFI!
L'évaluation des élèves de la 6^e année du primaire²⁻³

Mai 2010

INSTRUCTIONS

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

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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



² L'utilisation du masculin dans ce questionnaire est épiciène. Cela ne traduit donc pas une préférence des auteurs.

³ Questionnaire bâti à l'aide de : Deniger M.-A., Archambault, J., Carpentier, A., Dembélé, M., Garon, R. et Lessard, C. (2008), *Questionnaire pour la direction, Renouveau pédagogique*; Lapointe, P., Chouinard, R. et Archambault J. (2006), *Questionnaire à l'enseignant, Services éducatifs et fonctionnement de l'école*; Lefrançois, P., *Questionnaire sur les pratiques didactiques des enseignants du primaire et du secondaire*; Lessard et al. (2006). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants du Canada*; Bélair, L. (1995). *Profil*.

Titre de la recherche : Documenter le jugement professionnel d’enseignants de 6^e année du primaire en regard de l’évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels.

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

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

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

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier :

- i) Les différentes façons dont les élèves de la 6^e année du primaire sont évalués en cours et fin de cycle en lecture, en écriture et en mathématiques;
- ii) Les correspondances entre les façons de faire mises en place par les enseignants de la 6^e année du primaire à chaque étape de la démarche d’évaluation (*planification, collecte, interprétation, jugement*) et les résultats des élèves aux épreuves ministérielles en français (*lecture et écriture*) et en mathématiques.

2. Participation à la recherche

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

Lorsque vous acceptez de participer, cela implique que vous (*ou votre commission scolaire s’il y a lieu*) allez nous transmettre, à la fin de la présente année scolaire, les résultats de vos élèves en mathématique, en lecture et en écriture, et ce, à partir de leur bulletin de fin d’année, du bilan de fin de cycle et des épreuves ministérielles. Nous n’avons nullement besoin d’identifier vos élèves, nous avons seulement besoin d’identifier le sexe des élèves et les résultats obtenus dans chacune des compétences. À cet effet, il vous sera assigné un code pour chaque élève (*par exemple : élève*

1, élève 2, élève 3, etc.). Il est important d'accorder un code à chacun des élèves afin que nous soyons dans la possibilité de faire notre travail d'analyses de données. Le support pour remettre les résultats sera fourni sous format électronique ou papier (*en fonction de la façon dont vous aurez choisi de répondre au questionnaire*), selon l'exemple qui suit. Le temps nécessaire pour remplir ce document est estimé à une trentaine de minutes. Dans le cas échéant, c'est la personne ressource à la commission scolaire qui s'occupera de nous transmettre ces données.

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

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

3. Confidentialité

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

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques quant à l'évaluation des élèves de 6^e année du primaire dans l'objectif d'amélioration les services offerts aux enseignants face à leurs pratiques d'évaluation.

Par contre, votre participation pourra diminuer temporairement votre disponibilité, le cas échéant, pour une courte période.

5. Droit de retrait

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

6. Indemnité

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

7. Diffusion des résultats

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

B) Consentement

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

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

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

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____
Adresse
courriel : _____

Il est très important de vous mentionner que toutes ces informations ne seront en aucun cas divulguées et qu'elles n'apparaîtront jamais sur les documents de la recherche. En fait, un numéro sera associé à votre questionnaire dès que nous le recevrons. Nous avons besoin de votre nom et prénom simplement pour prouver votre consentement de participation et nous recueillons votre

adresse courriel pour vous joindre en juin au sujet des résultats de vos élèves (*vous recevrez un courriel à cet effet à la mi-juin*) et ainsi pouvoir vous faire parvenir votre certificat-cadeau

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

Signature de la chercheuse : _____ Date: _____
(*Micheline-Joanne Durand ou son mandataire*)

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la coordonatrice de la recherche à l'adresse suivante : nathalie.beaulac@umontreal.ca ou Mme Micheline-Joanne Durand, chercheuse principale, au numéro 514- 343-5669.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Bonjour,

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

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

Meilleures salutations,

Micheline-Joanne Durand, Chercheuse principale

Marie-Ève Proulx, Professionnelle de recherche

***Nathalie Beaulac, Coordonnatrice du projet**

**Personne à contacter en cas de besoin; nathalie.beaulac@umontreal.ca*

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

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

1. Votre école fait partie de quelle commission scolaire?

2. De quel sexe êtes-vous?

- a) Féminin _____ b) Masculin _____

3. De quel groupe d'âge êtes-vous?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Veillez sélectionner un seul énoncé.

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

SECTION 2 : FORMATION ET INFORMATION

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

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

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

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

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

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

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

	Je n'ai pas suivi cette formation	MELS	Commission scolaire	Pair	Expert universitaire	Expert consultant	Autre
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, lecture							
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, écriture							
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, mathématique							
Formation sur la démarche d'évaluation							
Formation sur la planification globale							
Formation sur le portfolio ou dossier d'apprentissage							
Formation sur le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages							
Formation sur la politique d'évaluation des apprentissages							
Formation sur le plan de politique local portant sur les normes et modalités d'évaluation dans mon école							
Formation sur l'utilisation de pratiques éducatives ou pédagogiques particulièrement prometteuses pour accroître la réussite des élèves							
Autre formation							
Autre formation							
Autre formation							

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

a) Première autre formation

b) Deuxième autre formation

c) Troisième autre formation

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

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

	Ne s'applique pas	Oui	Non
Lecture			
Écriture			
Mathématique			

IMPORTANT, PRENEZ NOTE

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

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

SECTION 3 : PLANIFICATION ET ÉVALUATION EN COURS DE CYCLE

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

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

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

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

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

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

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

J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération			
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées			
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication			
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin			
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio			
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs			
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets			

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

Suite question 17 ...

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
			Mathématique
			Lecture
			Écriture
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)			
Co-évaluation (élèves-enseignant)			
Évaluation par les pairs			
Auto-évaluation			
Journal de bord quotidien			
Portfolio ou dossier d'apprentissage			
Cartes conceptuelles			
Échanges verbaux			
Entrevue individuelle			
Présentation orale			
Test informatisé			
Dictées			
Texte troué			
Examens avec des vrais ou faux			
Examens avec des questions à développement			
Examens avec des questions à réponses courtes			
Examens avec des questions à choix multiple			
Autre modalité			
Autre modalité			
Autre modalité			

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

a) Première autre modalité

b) Deuxième autre modalité

c) Troisième autre modalité

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

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

1	2	3	4		
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours		
			Mathématique	Lecture	Écriture
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation					
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation					
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation					
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués					
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours					
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio					

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

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

1	2	3	4		
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours		
			Mathématique	Lecture	Écriture
J'évalue mes élèves au moment où je considère qu'ils sont prêts individuellement					
J'évalue mes élèves à la fin d'un apprentissage					
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage					
J'évalue mes élèves à plusieurs moments					
Je fais un contrôle par semaine pour assurer le suivi des élèves					
Je fais une évaluation seulement lorsque c'est nécessaire					
J'évalue tous mes élèves en même temps, au cours de la même période de classe					
J'évalue mes élèves tous les vendredis					

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

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

1	2	3	4		
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours		
			Mathématique	Lecture	Écriture
Les résultats scolaires					
Les efforts					
L'assiduité au travail					
Le comportement					
L'autonomie					
Les antécédents familiaux					
Les antécédents scolaires					
La participation					
La présence de l'élève lors des évaluations					
Les habiletés, la vitesse d'exécution					
La demande d'aide					
Le potentiel de réussite					

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

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

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

1	2	3	4		
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours		
			Mathématique	Lecture	Écriture
Je me réfère aux épreuves du MELS					
Je me réfère aux outils d'évaluation (SÉ) produits par une maison d'édition					
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par la commission scolaire					
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par d'autres					
Je me réfère à mes propres outils d'évaluation					
Autre outil d'évaluation					
Autre outil d'évaluation					
Autre outil d'évaluation					

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Rarement	Souvent	Toujours

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

SECTION 7 : OPINIONS

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

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

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

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

34. Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus difficile à évaluer?

35. Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle?

**LE QUESTIONNAIRE EST MAINTENANT TERMINÉ. NOUS VOUS
REMERCIONS GRANDEMENT DE VOTRE COLLABORATION!**

**S'il-vous-plaît, n'oubliez pas de nous transmettre votre questionnaire à l'aide de
l'enveloppe préaffranchie avant le _____.**

Veillez répondre aux 2 questions suivantes pour finaliser votre participation.

1. Quel est votre choix de certificat cadeau?

- Massage d'une heure offert par l'Académie de massage scientifique du Québec (*offert à Montréal, Terrebonne, Drummondville, Brossard, Laval, Sherbrooke, Québec*)
- Livres et papeterie provenant de la librairie Renaud-Bray

**** IMPORTANT :** *Veillez prendre note que vous recevrez votre certificat-cadeau dès que nous aurons reçu les résultats de vos élèves (un courriel vous sera acheminé à la mi-juin à cet effet).*

2. Acceptez-vous de participer à la deuxième étape de la recherche en acceptant une entrevue d'une durée maximale de 40 minutes afin d'approfondir certains sujets traités dans ce questionnaire (*automne 2010*)?

Dans le cas d'une réponse positive, vous recevrez lors de votre entrevue le livre intitulé « DURAND, M-J. et CHOUINARD, R. (sous la dir.) (2006). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, éd. HMH ».

- Oui
- Non

Annexe IV : Canevas des entrevues

SECTION 1 – Évaluation en cours de cycle

Étape 1. La planification globale, en cours de cycle

1. Pour l'évaluation en cours de cycle, est-ce que vous utilisez un outil de planification globale, c'est-à-dire une planification sur toute l'année en lecture, en écriture et en mathématique?

- Faire préciser le type d'outil, références.
- Sinon, comment vous y prenez-vous pour planifier l'apprentissage et l'évaluation en cours de cycle?
- Questionner sur la différence entre la planification globale des apprentissages de celle des évaluations, si nécessaire.
- Valider si, dès le début de l'année, les évaluations sont prévues au calendrier.

La différenciation pédagogique : les dispositifs de différenciation

2. Est-ce que vous prévoyez la mise en place de différenciation dès la planification?

- Préciser que la différenciation concerne autant les cas d'élèves qui auraient plus de difficultés que les élèves qui apprennent rapidement et pour lesquels l'enseignant devrait prévoir d'autres activités.
- Questionner sur des pistes de différenciation observables.

Étape 2. La collecte de données en cours de cycle

3. Au niveau de la collecte de données, comment procédez-vous?

- Quels outils sont utilisés pour recueillir des traces?
- Pouvez-vous fournir un exemple d'un travail d'élève en lecture, en écriture et en mathématique qui est représentatif de ce que vous utilisez pour collecter de l'information?

4. Quel usage faites-vous du portfolio des élèves?

- Faire préciser comment le portfolio est utilisé, ce qu'il contient, à quoi il sert.
- Peut-on voir les pistes de différenciation sur les travaux des élèves dans le portfolio ou autres travaux de l'élève?
- Peut-on voir les pistes de régulation (annotations, commentaires) sur les travaux des élèves dans le portfolio ou autres travaux de l'élève?

Étape 3. L'interprétation en cours de cycle

5. En ce qui concerne l'interprétation, comment est-ce que vous faites pour évaluer?

- Demander de décrire leur procédure.

6. Les critères sont-ils les mêmes pour tous les élèves ?

- Vérifier si l'enseignant utilise des grilles d'évaluation. Si oui, les grilles sont-elles adaptées s'il y a différenciation?
- Questionner à savoir si les élèves connaissent les critères en avance.
- Est-ce que ce sont les mêmes critères pour chaque élève?
 - Pourquoi?
 - Comment les déterminez-vous?

7. Pour la mathématique quel niveau d'importance accordez-vous ...

- à l'application des concepts et des processus?
- aux stratégies utilisées, donc plus la démarche de l'élève?
- à l'exactitude de la réponse?

8. En lecture, quel niveau d'importance accordez-vous ...

- à la compréhension du vocabulaire et des expressions?
- aux stratégies utilisées?
- à l'orthographe d'usage et grammaticale?
- à l'interprétation personnelle?
- au jugement et à la critique?

9. Au niveau de l'écriture, quelle importance accordez-vous ...

- au développement des idées?
- aux stratégies utilisées aussi pour écrire?
- à l'orthographe et à la grammaire?
- à la syntaxe et à la ponctuation?

Étape 4. Le jugement et la décision

10. Pour ce qui est du jugement, quand vous êtes en cours de cycle, comment vous y prenez-vous pour porter un jugement au bulletin de l'élève?

- Demander de décrire les procédures, les façons de faire (moyenne, travaux pris en compte, importance de chaque travail).
- Vérifier l'utilisation d'un barème ou d'une table de conversion, donc évaluation qualitative à transférer en notes.
- Questionner sur la prise en compte d'éléments autres, tels les efforts, l'assiduité, etc.
- Comment procédez-vous pour accorder une note à un élève au bulletin?
- Comment portez-vous le jugement lorsque l'enseignement a été différencié?

Étape 5. La communication

11. Au moment de la communication, quels sont les types de rencontres que vous organisez pour communiquer les résultats?

- Quel type de rencontre organisez-vous pour communiquer les résultats de l'apprentissage aux parents de vos élèves?
- Comment se déroule-t-elle?
- Questionner à savoir s'ils utilisent et présentent un portfolio. Le portfolio est-il présenté seulement la rencontre du bulletin ou envoyé à la maison régulièrement durant l'étape ?
- Si les enseignants parlent d'élèves en difficulté, leur demander s'ils utilisent un bulletin différencié.

SECTION 2 – ÉVALUATION AU BILAN ET EN FIN DE CYCLE

12. Pour l'évaluation en fin de cycle, qu'est-ce qui est différent de ce que vous faites pendant l'année dans la préparation de vos élèves aux examens du MELS ?

13. Est-ce que vous préparez d'une manière différente les élèves aux évaluations du MELS ou considérez-vous qu'ils se préparent continuellement durant l'année.

- Questionner pour savoir s'ils font pratiquer des épreuves antérieures.
- Ont-ils des façons de faire différentes pour les EHDAA? Particulièrement le niveau de guidance pendant l'administration des épreuves.
- Quelle importance vous accordez aux épreuves du MELS dans les résultats des élèves dans le dernier bulletin? Préciser si ce choix est personnel ou s'il s'agit d'un choix-école.

SECTION 3 - LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

14. Est-ce qu'il y a des cibles de réussites qui sont fixés à atteindre cette année par l'école ?

15. Qu'est-ce que vous pensez de l'approche qui est axée sur les résultats dans les situations d'apprentissages et d'évaluations ?

- Questionner aussi sur la conversion de notes, qualitatif vs quantitatif, présence d'un barème de conversion pour l'école.
- Aiment-ils mieux évaluer en lettre/cote ou en pourcentage?

SECTION 4 – RÉSULTATS SCOLAIRES

16. Avez-vous été surpris des résultats des élèves aux épreuves du MELS ou ceux-ci correspondaient à votre perception ?

- Considérant les résultats de l'élève en cours d'année, pouvez-vous expliquer pourquoi l'élève a mieux/moins bien performé à l'examen du MELS en (lecture, écriture, mathématique) ?

SECTION 5 - OPINIONS

17. Avez-vous des commentaires à ajouter?

Fin de l'entrevue

Annexe V. Tableau des résultats des élèves par enseignant

Numéro enseignant	Mathématique						Français lecture						Français écriture					
	Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan			Épreuve			Bilan		
	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Écart-type	Taux de réussite (%)
1	85,0	10,1	95	81,6	10,4	95	83,0	11,9	100	82,5	11,5	100	75,9	10,8	95	77,7	9,5	100
2	ND	ND	ND	77,7	10,8	96	ND	ND	ND	74,6	13,1	93	ND	ND	ND	74,5	11,9	93
3	77,7	17,8	87	82,1	8,5	100	77,7	13,0	87	82	8,1	100	77	10,4	100	78,7	10,6	96
4	88,1	44,8	100	72,5	27,9	100	70	26,3	100	61,5	22,2	100	X	X	X	X	X	X
5	77,1	16,3	91	70,3	10,7	95	77,1	12,2	100	76,4	10,3	100	76,4	12,7	100	75,9	10,6	100
6	76,4	12,5	93,3	86,7	ND	87	72,2	16,3	90	87,5	X	93	75,5	14,9	90	85,8	X	90
7	68,9	12,2	78	ND	ND	ND	66,6	20,8	70	ND	ND	ND	64,3	9,6	81	ND	ND	ND
8	68,5	12,2	83	71,3	13,3	83	64,6	12,7	67	67,9	15,8	79	67,3	15,2	79	68,5	15,2	79
9	62,8	16,3	81	64,6	15,4	81	68	10,4	82	63,9	16,2	70	59,6	18,7	67	60,6	17,4	70
10	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
11	ND	ND	ND	84,5	7,6	100	ND	ND	ND	87,7	5,8	100	ND	ND	ND	84,5	9,2	100
12	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
13	78,1	11,2	100	77,8	10,4	97	72,8	15,1	83	76,6	9,9	100	75,2	12,1	90	73,4	10,3	93
14	68,9	18,9	68	71,6	18,3	75	70,8	19,4	75	71,9	16,4	86	69,8	18,1	79	71,1	16,2	82
15	72,2	12,4	89	72,6	13,3	78	69,7	14,3	82	74,2	10,3	93	74,2	11,8	89	74,5	9,2	96
16	74,6	11,9	86	79,1	13,2	100	81,7	13,6	100	78,7	10,4	100	78,3	9,2	100	80,1	9,5	100
17	ND	ND	ND	73,9	11	90	78	13,6	97	74,9	11,7	93	73,4	13	83	74,3	11,6	90
18	64,1	9	70	67,4	9,0	77	65,7	7,4	70	68,8	6,9	78	68,8	7,4	88	ND	ND	ND
19	80,4	11,6	100	80,4	11,6	100	66,4	11,4	84	66,4	11,4	84	72	9,4	96	72	9,4	96
20	78,8	13	92	81,2	11,3	92	76,4	12,8	92	83,6	7,1	100	84,4	9	100	85	6	100
21	76,1	12,8	91	79,5	12,9	91	72,7	14	83	71,1	12,3	78	76,3	12,3	91	78,6	10,3	91
22	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
23	68,8	14,4	67	78,8	12,9	89	58,8	25,9	78	68,9	13,9	78	73,9	7	100	71,7	8,2	100
24	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
25	76,2	11,8	90	77,6	11,5	95	76,2	13,8	86	76,9	11,6	95	81,9	7,8	100	77,6	8,7	100
26	69,1	14,8	81	78,3	12,2	81	73,3	16,4	81	76,8	11,7	88	72,5	11,9	81	71,9	13	94

27	78,4	13	90	75,6	14,1	90	71	20,7	83	71,3	12,6	86	75,5	13,4	90	78	13,3	93
28	61,8	12,8	62	67,6	9,3	81	69,3	14,9	76	69,8	11,6	81	72	7,8	100	73,8	8,9	100
29	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
30	ND	ND	ND	77,0	15,1	80	70,8	16,8	72	72,3	11,5	88	77	15,6	88	75,8	13,4	88
31	66,3	17,7	85	73,3	19,1	85	71,3	18	85	73,5	22,1	85	69,5	22	85	73,3	21,5	85
32	76,8	12	100	75,7	10,9	100	80,4	16,7	93	76,8	8,7	93	81,1	11,0	100	75,7	7,0	100
33	ND	ND	ND	ND	ND	ND	63,6	16,5	72	76,8	10,4	94	71,6	9,3	100	72,4	9,7	100
34	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
35	70,9	15,5	86	77,8	10,7	95	75,3	13,2	95	78,9	12,4	95	ND	ND	ND	72,7	13,6	91
36	79,6	12,4	96	80,7	11,1	100	79,6	8,9	100	83,7	7,5	100	76,3	10,2	96	76,7	11,2	96
37	84,5	14,1	96	80,3	12	93	77,8	15,5	89	78,3	11,4	93	75,8	11	89	78,2	9,7	96
38	ND	ND	ND	74,1	9,7	96	70,8	14,2	74	73,6	6,1	100	72,6	8,7	93	70,8	9	96
39	ND	ND	ND	74,7	12,6	89	ND	ND	ND	69,1	12,9	74	ND	ND	ND	75,4	10,2	93
40	76,3	7,2	100	76,8	6,3	100	81,6	10,1	100	83,3	7,2	100	82,2	6,3	100	86,8	4,8	100
41	59,1	16,4	68	59	29,3	82	64,2	13,6	86	66,7	11,4	91	ND	ND	ND	69,7	13,9	82
42	65,1	12,4	79	66,3	11,9	68	51,2	20	37	62,2	14,7	58	66,9	10,4	95	67,7	11,5	84
43	68,8	13,5	78	68,4	13	78	73,9	19,4	78	74,4	12,5	83	74,3	15,7	89	71,7	15,8	83
44	76	13,6	84	77,6	13,1	84	76,6	12,2	84	78	12,3	84	77,6	13,6	88	78,4	13,5	85
45	75,2	12,3	89	76,2	9,8	96	71,1	18,7	78	75,2	9,7	96	71,1	12,6	96	77,8	10,6	85
46	80,7	10	100	78,4	9,6	100	70	13,5	67	74	12,7	81	74,3	12	91	74,3	13	91
47	75,2	14,3	93	74,8	6,8	100	79,8	7,5	100	78,7	6,2	100	80,8	5,3	100	77,5	5,4	100
48	60,1	16,6	50	66,3	14,1	58	54,7	17,0	33	66,7	4,3	100	65,8	7,6	75	66,7	4,3	100
49	78,8	15,4	88	80,8	9,9	100	78,3	10,5	96	78,5	9,1	100	85,8	6,1	100	85,2	9,4	100
50	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
51	ND	ND	ND															
52	62,9	13,5	57	63,1	9,6	63	63,1	9,6	75	65,6	8,2	75	66,9	2,6	100	67,5	2,7	100
53	74,4	16,7	75	77,8	6,1	78	62,5	15,3	75	68,9	9,3	89	65	0	100	66,7	3,5	100
54	43,3	5,8	0	50,7	7,0	0	52,7	12,6	33	57,3	9,2	33	60,0	17,3	33	49,3	4,6	0
55	65,7	9,6	71	72,4	6,9	100	61,4	8,0	71	70,7	6,1	100	67,1	4,9	100	65	4,1	100