

Université de Montréal

Sociologie de l'évaluation scolaire : une comparaison Québec-Finlande

Par

Camille Massé

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

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade M.A. en sciences de l'éducation, option Éducation comparée et fondements de l'éducation

Aout 2022

© Camille Massé, 2022

Université de Montréal

Unité académique : Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences
de l'éducation

Ce mémoire intitulé

Sociologie de l'évaluation scolaire : une comparaison Québec-Finlande

Présenté par

Camille Massé

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Olivier Bégin-Caouette

Président-rapporteur

Adriana Morales-Perlaza

Directrice de recherche

Marc-André Deniger

Membre du jury

RÉSUMÉ

L'évaluation des apprentissages est un thème central dans le contexte scolaire qui préoccupe de nombreux acteurs s'inscrivant de près ou de loin dans le quotidien des salles de classe et des pratiques et décisions qui s'articulent au sein de celles-ci : ministères de l'Éducation, directions d'établissements, enseignants, élèves et parents. En parallèle, les concepts d'efficacité et de performance sous-jacents au néolibéralisme (Levasseur, 2006) tendent à se tailler une place grandissante dans certains pans de la gestion du système éducatif québécois, entre autres (Duclos, 2014). Dans d'autres systèmes éducatifs, comme celui de la Finlande, c'est plutôt la mise de l'avant du processus d'apprentissage et de l'accompagnement de l'élève dans ce processus par le biais de l'évaluation qui ressort apparemment du discours éducatif. Les pratiques d'évaluation des apprentissages, puisqu'elles sont à la fois soumises à de nombreuses contraintes et dynamiques sociales ayant cours entre plusieurs acteurs scolaires ou extrascolaires, peuvent constituer un reflet pertinent du contexte éducatif et évaluatif au sein duquel elles s'insèrent. D'un autre côté, d'autres acteurs du milieu scolaire peuvent aussi nous permettre de mieux comprendre les enjeux et mécanismes entourant l'évaluation des apprentissages : les élèves. Comment vivent-ils avec l'évaluation dans le contexte éducatif précis qui les concerne ? S'agit-il d'un passage obligé sans réelles graves conséquences ou d'un processus plus difficilement vécu par ces derniers ? La littérature relève à ce propos plusieurs impacts significatifs de l'évaluation sur les élèves. C'est donc en nous attardant non seulement aux perceptions d'enseignants quant à de tels impacts et aux éléments influençant leurs choix évaluatifs, mais aussi aux pratiques évaluatives autodéclarées de ces acteurs du contexte scolaire que nous avons tenté d'appréhender la culture évaluative de deux contextes bien distincts : celui du Québec et de la Finlande. Cette recherche de maîtrise se veut explorer, d'un point de vue sociologique interactionniste, les mécanismes de création et de variation d'une telle culture dans différents contextes ainsi que les possibles retombées de celle-ci sur les élèves. Cette exploration a été permise notamment par un fort désir de recours au terrain nous ayant menés à réaliser des entretiens avec des enseignants issus des deux contextes étudiés.

Mots-clés : évaluation des apprentissages, pratiques évaluatives, impacts de l'évaluation, stress, motivation, éducation comparée, Québec, Finlande.

ABSTRACT

Learning assessment is a central theme in the school context that preoccupies many actors who are involved in the day-to-day life of classrooms and the practices and decisions that are made within them: Departments of Education, school principals, teachers, students and parents. Concurrently, the concepts of efficiency and performance inherent to neoliberalism (Levasseur, 2006) tend to play an increasingly important role in certain management aspects of the Quebec education system, among others (Duclos, 2014). In other education systems, such as Finland's, it is rather the emphasis on the learning process and supporting the student in this process through evaluation that apparently emerges from the educational discourse. Since learning assessment practices are subject to numerous constraints and social dynamics between several school or out-of-school actors, they can accurately reflect the educational and assessment context in which they are used. However, there are other actors in the school environment that can also help us better understand the issues and mechanisms surrounding learning assessment: the students themselves. How do they cope with evaluation in the specific educational context that concerns them? Is it an obligatory step with no real serious consequences, or is it a process that is more difficult for them? In this regard, the literature identifies several significant impacts of evaluation on students. By focusing not only on teachers' perceptions of such impacts and the elements influencing their evaluative choices, but also on the self-declared evaluative practices of these actors in the school context, we have attempted to understand the evaluative culture of two very distinct contexts: Quebec and Finland. This master's research aims to explore, from a sociological interactionist point of view, the creation and variation mechanisms of such a culture in different contexts as well as the possible repercussions of this culture on the students. This exploration was made possible by a strong desire to do fieldwork, which led us to conduct interviews with teachers from the two contexts studied.

Keywords: learning assessment, assessment practices, impacts of assessment, stress, motivation, comparative education, Quebec, Finland.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
TABLE DES MATIÈRES	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	8
REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION	12
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE	14
1.1 L'évaluation en tant que composante indissociable de l'école	14
1.2 Le contexte québécois	15
1.3 Le contexte finlandais : une opposition apparente à l'omniprésence de la performance québécoise	28
1.4 Problèmes liés à l'évaluation quant à ses différents impacts sur les élèves	34
CHAPITRE 2 – ÉTAT DE LA QUESTION : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE THÉORIQUE	37
2.1 L'évaluation des apprentissages	37
2.2 Impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves	48
2.3 Cadre théorique	55
2.4 La notion de culture évaluative	63
2.5 Questions de recherche	66
CHAPITRE 3 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE	68
3.1 Type de recherche	68
3.2 Description des participants	70

3.3 Instruments de cueillette de données	76
3.4 Procédure de cueillette de données	78
3.5 Stratégie d'analyse des données	82
3.6 Considérations éthiques	85
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	87
4.1 Les visées évaluatives à l'école selon les enseignants	87
4.2 Les pratiques évaluatives déclarées des enseignants	92
4.3 Les impacts de l'évaluation sur les élèves	132
CHAPITRE 5 – DISCUSSION	155
5.1 Retour sur le concept de culture évaluative	155
5.2 Émergence de sous-cultures évaluatives	158
5.3 Impact de la culture évaluative sur les pratiques évaluatives des enseignants	162
5.4 Impacts de la culture évaluative sur les élèves	167
5.5 Les éléments organisationnels et la culture évaluative	169
CHAPITRE 6 – CONCLUSION	173
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	178
ANNEXES	193

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. – PARTICIPANTS DU CONTEXTE QUÉBÉCOIS	74
TABLEAU 2. – PARTICIPANTS DU CONTEXTE FINLANDAIS	75
TABLEAU 3. – GRILLE DE COHÉRENCE	79

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

GAR : Gestion axée sur les résultats

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

FNBE : Finnish National Board of Education [Agence nationale de l'éducation de la Finlande]

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves [Programme for International Student Assessment]

CAQ : Coalition avenir Québec

À mes parents exceptionnels qui m'ont transmis leur passion pour l'apprentissage.

*Pour Gilles, qui m'a inspirée par sa force et son courage jusqu'à la fin, et dont l'optimisme rayonne encore
jusqu'ici.*

Et pour tout le clan Larivière, qui regorge d'amour et de résilience.

REMERCIEMENTS

Ces trois années à la maîtrise ont été remplies à la fois d'obstacles, d'apprentissages et de découvertes. Plusieurs personnes m'ont aidée à travers ce parcours. Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Adriana Morales-Perlaza. Dès le début, elle a cru en mon projet et m'a encouragée à poursuivre mes objectifs de recherche. Elle m'a formée à la recherche et a su me rassurer à plusieurs reprises à travers ce processus ardu et souvent insécurisant. Elle a aussi su me fournir, malgré les délais souvent très serrés, des commentaires pertinents pour alimenter mes réflexions, et ce, de la constitution de mes premiers dossiers de demandes de bourse au dépôt de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Jaakko, sans qui ma collecte de données en Finlande n'aurait pu être possible. Je le remercie pour son accueil des plus chaleureux, son aide pour l'organisation de mon séjour et son incroyable proactivité tout au long de celui-ci : il m'a rapidement mis en contact avec les bonnes personnes, a favorisé mon intégration et s'est assuré que j'aie tout ce dont j'avais besoin pour compléter ma recherche. Je tiens aussi à le remercier pour ses conseils et les discussions passionnantes lors de mon séjour de recherche en sol finlandais qui ont grandement alimenté mes réflexions non seulement par rapport à mon objet de recherche, mais aussi par rapport à d'autres enjeux éducatifs et épistémologiques. Ces discussions ont également contribué à me former à la recherche et je garde, grâce à lui, un excellent souvenir de mon passage en Finlande.

Je souhaite remercier Marc-André Deniger, qui m'a accompagnée à plusieurs étapes de ce projet : lors du cours de séminaire de recherche, en acceptant d'évaluer mon devis de recherche et mon mémoire, et lors d'autres moments où j'ai sollicité son aide et ses conseils. Il m'a montré qu'il avait confiance en mes capacités d'apprentie chercheuse et ce soutien accompagné de ses nombreux commentaires, toujours pertinents, m'a grandement guidée et aidée. Je remercie aussi Olivier Bégin-Caouette qui a également accepté d'évaluer mon devis de recherche ainsi que mon mémoire et dont les commentaires m'ont permis d'améliorer ce dernier.

Je souhaite aussi remercier tous les participants qui ont pris part à ce projet. La réalisation de cette recherche aurait été impossible sans vous et je suis réellement reconnaissante que vous ayez tous et toutes accepté de m'ouvrir les portes de vos classes, que ce soit en me parlant de vos pratiques et perceptions sans gêne et sans tabous ou en me permettant d'y réaliser des observations. Merci de m'avoir accordé ce précieux temps malgré l'immensité de votre tâche. Plusieurs d'entre vous se sont aussi montrés vivement intéressés par mon projet, certains m'ont même rappelé toute la pertinence de celui-ci et ces

commentaires m'ont grandement aidée dans les moments les plus difficiles du projet. J'estime que plusieurs constats pertinents ont émané de cette recherche grâce à vous et je souhaiterais, pour la suite des choses, que l'on prenne davantage le temps de vous écouter. Le système éducatif s'en verrait, selon moi, grandi.

J'en profite également pour remercier deux professeures qui ont marqué mon passage au baccalauréat et ont assisté aux balbutiements de mon projet de recherche : Geneviève Messier, qui m'a initiée au monde académique en m'offrant mes premiers contrats d'auxiliaire d'enseignement et de recherche et qui a toujours été une présence bienveillante lors de mon baccalauréat, et Marie-Hélène Forget, qui m'a donné confiance en mes capacités d'enseignante et d'apprentie chercheuse.

Je remercie les organismes et institutions qui m'ont soutenue financièrement tout au long de mes études à la maîtrise. Merci au CRSH, au FRQSC, à la Fondation LOJIQ, à l'Association des étudiant. e. s aux cycles supérieurs en éducation de l'Université de Montréal, à l'Université de Montréal et au Département des études supérieures et postdoctorales.

Sur le plan personnel, plusieurs personnes m'ont aussi supportée tout au long de l'aventure de la maîtrise. Je remercie, à cet effet, le Club d'aviron de l'Université de Montréal qui a contribué au maintien de ma santé mentale (merci à Audrey et au 4+ Novice pour le support et les précieux souvenirs au passage, merci aussi à mon autre partenaire de rame, Laurie) ainsi que mon médecin exceptionnel, la Dre Evelyne Grou. Merci à Antti, qui m'a permis de découvrir la Finlande autrement et a rendu ce séjour encore plus mémorable. Merci aussi à ces précieux amis qui se sont montrés sincèrement heureux que je réalise ce rêve et qui m'ont soutenue dans les moments les plus difficiles : Julien, Bénédicte, Rosalie, Joshua et Valérie. Je tiens aussi à remercier toute ma famille pour son support et son amour. Merci Lulu d'être toujours pas loin et toujours aussi bienveillante avec moi. Merci à ma grande sœur, Laurence, qui m'a toujours inspirée (et le fait encore) à rêver grand et à viser haut en plus de demeurer toujours tout près en cas de chute. Merci à mes parents : je n'aurais pas réussi à compléter cette maîtrise sans votre support indéfectible. Vous m'avez fourni une bulle d'amour et de calme pour écrire en plein cœur de la pandémie et votre fierté m'a aussi aidée à mener ce projet à terme. Finalement, merci à ma copine, Justine. Merci pour ta compréhension de tout instant. Merci pour ta douceur dans les moments de panique et de travail intense. Même quand ce projet envahissait tout l'espace, tu en discutais avec moi et tu continuais d'alimenter mes réflexions. Dans les moments de découragement, c'est toi qui me rappelais à quel point mon projet était pertinent en plus d'être fière pour deux. Merci de voir le beau tout le temps et de m'apprendre à ouvrir les yeux dessus.

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages demeure un enjeu important au sein des systèmes éducatifs. Au Québec, la plus récente politique éducative gouvernementale concernant l'évaluation des apprentissages publiée date de l'année 2003. Dans le contexte québécois, l'évaluation au secondaire implique entre autres la passation d'épreuves ministérielles standardisées dans différentes matières. Les résultats obtenus par les élèves à ces examens peuvent servir de « mesure » du rendement des élèves et des écoles. Une telle mesure permet, entre autres, une comparaison interécole : un palmarès des écoles secondaires à partir de ces résultats est effectivement publié et attendu chaque année à travers les médias québécois. Il nous semble donc que l'évaluation des apprentissages puisse, dans certains cas, donner lieu à une certaine mise de l'avant du concept de performance et de pression de performance selon les représentations qui peuvent y être associées. Considérant cela, nous jugions pertinent d'étudier les représentations associées à l'évaluation des apprentissages dans un contexte social et éducatif différent de celui du Québec. Ce désir de réaliser une étude comparative sur ce thème est né de notre souhait de mieux comprendre les dynamiques sociales pouvant moduler un contexte évaluatif et de notre curiosité à savoir si les impacts de l'évaluation sur les élèves pourraient eux aussi varier selon les représentations de l'évaluation mises de l'avant dans un contexte donné. Nous avons donc choisi, dans le cadre de cette recherche, de nous attarder au contexte éducatif finlandais puisqu'il sous-tendait, apparemment, une vision de l'évaluation plus près de l'accompagnement en cours d'apprentissages que de la « performance » observable à certains égards dans le contexte évaluatif québécois. Ainsi, considérant les deux contextes distincts étudiés dans le fait que l'évaluation des apprentissages implique un jeu de dynamiques se jouant entre plusieurs acteurs sociaux gravitant dans et autour de l'école, nous avons choisi de nous intéresser à ce que nous désignons comme étant la « culture évaluative ». Le présent mémoire vise à étudier cette culture par le biais des pratiques évaluatives mises en place par les enseignants et des impacts de l'évaluation sur les élèves constatés par ces mêmes enseignants. Ainsi, il se veut aborder les mécanismes apparents de création et de modulation d'une culture évaluative au sens où nous l'entendons, les traces pouvant témoigner de celle-ci au sein des pratiques enseignantes, ainsi que les possibles retombées de cette même culture appréhendée grâce au point de vue des enseignants sur la façon dont les élèves vivront l'évaluation des apprentissages. Il s'agit donc, en somme, d'une étude de l'enjeu de l'évaluation des apprentissages d'un point de vue sociologique, et ce, dans deux contextes sociaux bien distincts.

Le premier chapitre présentera d'abord plus en profondeur la problématique associée à notre objet d'étude. Puis, au sein du deuxième chapitre, nous aborderons deux concepts centraux dans notre recherche tels que présentés au sein des écrits théoriques et des précédentes recherches consultés : celui des pratiques évaluatives des enseignants dans les contextes québécois et finlandais et celui des différents impacts de l'évaluation sur les élèves observés à ce jour, de façon plus générale. Ce deuxième chapitre nous permettra aussi de présenter non seulement l'approche interactionniste symbolique, mais aussi la définition de la culture évaluative adoptée en continuité avec cette même approche. Ces deux éléments nous ont guidés dans notre appréhension et l'analyse de notre objet de recherche. La présentation de ces éléments et concepts théoriques sera suivie de celle de notre cadre méthodologique. Ainsi, au sein du troisième chapitre, nous exposerons plus concrètement la manière dont notre collecte de données sur le terrain s'est articulée en sol québécois et finlandais, celle-ci ayant principalement pris la forme d'entretiens. Ce chapitre nous permettra aussi de présenter la stratégie d'analyse des données adoptée. Puis, le quatrième chapitre s'attardera à la présentation des résultats. Il permettra donc non seulement au lecteur d'appréhender les résultats obtenus dans les deux contextes étudiés, mais aussi de prendre conscience des similarités et des différences entre ces derniers constatés quant aux pratiques évaluatives des enseignants et aux impacts de l'évaluation sur les élèves observés par ces mêmes enseignants. Le cinquième chapitre présentera une discussion portant sur les résultats obtenus de sorte à les mettre en perspective à l'aide du concept de culture évaluative, mais aussi de quelques éléments théoriques tantôt abordés au sein du deuxième chapitre et tantôt consultés après la recension des écrits effectuée, dans l'unique but d'apporter un éclairage nouveau aux résultats obtenus. Nous concluons finalement ce mémoire avec un sixième et dernier chapitre rappelant les principales conclusions de cette recherche en plus de présenter ses limites, perspectives et principales retombées anticipées.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

1.1 L'évaluation en tant que composante indissociable de l'école

L'évaluation des apprentissages des élèves fait partie intégrante de la culture éducative. Cette pratique concerne à la fois les élèves, dont les apprentissages sont évalués, et les enseignants, à qui incombe directement cette responsabilité, l'évaluation faisant partie des compétences professionnelles que ceux-ci doivent maîtriser (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Or, l'évaluation des apprentissages peut aussi se rapporter à de multiples acteurs et éléments éducatifs et sociaux : « les écoles, les programmes, les institutions, les systèmes éducatifs, voire la performance économique et sociale du pays » (Morrissette et Legendre, 2012, p. 124). Ainsi, il paraît inévitable qu'elle soit indissociable de l'école.

L'évaluation scolaire remplit différentes fonctions. À cet égard, dans le contexte québécois, la *Politique d'évaluation des apprentissages* publiée par le ministère de l'Éducation du Québec (2003) stipule que les deux fonctions principales de l'évaluation sont les suivantes : « l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (p. 29). La première fonction susmentionnée peut être associée davantage au rôle d'accompagnement au fil des apprentissages et de rétroaction permettant aux élèves (et à leurs enseignants) de prendre conscience des savoirs et des compétences qu'ils maîtrisent et de ceux qui ne sont pas encore acquis (MEQ, 2003). La seconde fonction, pour sa part, sous-tend que l'évaluation permet également la mesure des acquis et des compétences menant ultimement à la diplomation (MEQ, 2003). Autrement dit, c'est notamment par le biais de l'évaluation que les élèves peuvent cheminer au fil de leur parcours scolaire. Or, cette seconde fonction principale nous semble intimement liée à deux des trois missions de l'école québécoise (MEQ, 2006) : instruire et qualifier. Effectivement, l'instruction est indissociable de l'acquisition de savoirs. La qualification, quant à elle, est associée à l'intégration éventuelle au marché du travail, qui, très souvent, ne peut être dissociée de la diplomation dans le contexte actuel où le fait de détenir un diplôme est devenu « indispensable » dans de nombreuses sociétés (Dubet et Duru-Bellat, 2004, p. 110). Ainsi, il nous semble d'autant plus évident que la notion d'évaluation des apprentissages ne puisse être omise lorsqu'il est question du système éducatif québécois. En effet, elle est sous-jacente aux missions agissant à titre de piliers idéologiques au sein des orientations ministérielles, qui, elles-mêmes, visent à guider les pratiques au sein du système scolaire. Dans le cas du contexte scolaire québécois, le gouvernement (par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) pose non seulement l'évaluation au cœur des préoccupations de l'école par les missions

précédemment soulignées, mais aussi, de manière encore plus tangible, par le biais des épreuves ministérielles imposées à différents moments de la scolarité des élèves. De façon plus précise, un élève québécois, au cours de sa scolarité secondaire, dans un contexte « normal » et hors pandémie, aurait subi six évaluations ministérielles standardisées dans différentes matières, soit le français, l’anglais, l’histoire, les mathématiques et les sciences et technologies (ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec [MEES], 2020). Or, avant de revenir sur la question des examens standardisés, il nous paraît essentiel de décrire plus en détail le contexte évaluatif québécois.

1.2 Le contexte québécois

Le contexte scolaire québécois des dernières décennies témoigne d’une injonction paradoxale à certains égards (Morales-Perlaza et Morrissette, 2018, 2020; Morales-Perlaza et Poitras, 2022). En effet, on vise, d’une part, à promouvoir des valeurs d’égalité des chances, de réussite et d’équité qui favorisent des pratiques d’évaluation formative soutenant l’apprentissage de tous les élèves (Morrissette et Legendre, 2012). D’autre part, cette vision de l’évaluation survient dans une culture d’« obligation de résultats » (Lessard et Meirieu, 2008), suscitée par l’adoption des impératifs de la Nouvelle gestion publique dans les sphères publiques comme privées (Maroy et al., 2017, cité dans Morales-Perlaza et Poitras, 2022). C’est précisément cette dynamique que nous décrivons dans la section qui suit, et ce, tout en tentant de la situer au regard de certaines politiques éducatives mises en place au Québec.

1.2.1 Contexte évaluatif axé sur l’apprentissage

D’abord, il importe de souligner que la réforme du système d’éducation québécois survenue au début des années 2000 et s’étant implantée graduellement au sein des différents niveaux d’enseignement sous-tendait un objectif majeur : celui de favoriser la réussite de tous (Mathou, 2019 ; Laveault, 2009). En ce sens, il est à noter que, parmi les valeurs mises de l’avant par le ministère de l’Éducation du Québec au sein de sa plus récente *Politique d’évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), elle-même coordonnée avec le début de la réforme (Bélair et Dionne, 2009), la présence du concept d’équité demeure incontestable (Laurier, 2014). De façon concrète, celle-ci se traduit non seulement par l’omniprésence du concept de réussite du plus grand nombre, mais aussi par l’invitation à prendre en compte les caractéristiques et difficultés particulières de chacun des élèves par les pratiques évaluatives employées (Laurier, 2014). Une telle considération des besoins spécifiques des élèves est indissociable du principe de différenciation pédagogique, sur lequel nous reviendrons.

Puis, cet objectif de réussite pour tous est aussi intimement lié à l'adoption de l'approche par compétences qui est au cœur de la réforme d'éducation du début années 2000 au Québec, elle-même associée à des assises socioconstructivistes (Mathou, 2019). Une telle approche implique notamment que l'école vise désormais le développement de compétences et non uniquement l'acquisition de connaissances ciblées se mesurant de façon objective. De façon plus précise, il appert que la compétence ne représente pas un objet visible et tangible, mais plutôt, qu'elle doit être « inférée » (Rey, 2004) par celui qui tente d'évaluer son niveau de développement, soit, dans ce cas-ci, l'enseignant. Autrement dit, l'évaluation de compétences implique la « mesure » de processus mentaux chez l'élève (Morrissette et Legendre, 2012). L'évaluation des élèves dans le cadre d'une approche par compétences implique donc que l'on s'intéresse aussi à leur progression, et donc pas seulement à un « produit fini » ou à des résultats objectifs que l'on pourrait compiler (Scallon, 2004). Ainsi, il semble inévitable que l'adoption d'une telle vision de l'évaluation contribue à mettre de l'avant l'apprentissage et le processus ainsi impliqué plutôt que la performance ultime de l'élève mesurée à un moment précis. Considérant cela, il va de soi que la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) prône la mise en place d'un processus d'évaluation en continu qui fera preuve d'une grande souplesse (Morrissette et Maheux, 2007). Ainsi, d'aucuns soulignent que la mise de l'avant de cette approche est indissociable non seulement de l'évaluation formative, mais aussi, de la notion de différenciation pédagogique (Laveault, 2009 ; Legendre, 2001, cités dans Morrissette, 2010 ; Morrissette et Legendre, 2012).

De façon concrète, certains auteurs notent entre autres, par la mise sur pied de cette réforme au sein du système scolaire québécois, une « transformation du temps scolaire » (Mathou, 2019, p. 160) née de cette idée de vouloir s'adapter au rythme de chacun. Ainsi, on souhaite permettre la progression et l'apprentissage à des rythmes différents selon les forces et difficultés de chacun des élèves : on n'évalue plus en cumulant les notes obtenues aux différentes évaluations, mais plutôt dans une logique continue se rapportant au degré de développement des compétences (Mathou, 2019). En ce sens, tout en intégrant l'approche par compétences au sein des écoles, le Ministère a aussi, par cette réforme ainsi que par la *Politique de l'évaluation des apprentissages* l'ayant suivie (MEQ, 2003), encouragé l'évaluation formative. Ce type d'évaluation était déjà présente au sein de la *Politique d'évaluation des apprentissages* de 1981 et intimement lié à certaines orientations du Rapport Parent de 1964 (Lenoir, 2005), mais il a acquis une importance grandissante au sein de la plus récente politique (Morrissette et Maheux, 2007). Un tel type d'évaluation vise notamment à accompagner les élèves en cours d'apprentissage et est davantage adapté au rythme de chacun (Morrissette et Maheux, 2007) que la simple évaluation certificative (que certains qualifient de « sommative ») ayant lieu en toute fin d'apprentissage. Ainsi, la mise de l'avant de

l'évaluation formative permet aussi de réitérer cette idée de « transformation du temps scolaire » puisque l'apprentissage y est évalué en continu et de façon plus souple, sans échéance fixe, permettant aussi un certain va-et-vient entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Bref, il demeure essentiel de souligner que cette facette du contexte évaluatif du Québec correspond à une prescription normative de l'État. Or, il semble exister, à plusieurs égards, un décalage entre la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2003) ainsi que les pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants au sein des classes (Bélair et Dionne, 2009 ; Laurier, 2014 ; Baribeau, 2015). Autrement dit, il semblerait que de multiples négociations (Morrissette et Legendre, 2012) et modulations des acteurs sociaux du milieu éducatif impliqués ont lieu quant à l'application des prescriptions politiques au regard de l'évaluation des apprentissages. Quelques auteurs notent, entre autres, la résistance de certains membres du corps enseignant quant à l'implantation de l'approche par compétences (Laurier, 2014 ; Bélair et Dionne, 2009). Or, il nous semblait essentiel de bien exposer le contexte plus large dans lequel s'insèrent les pratiques évaluatives des enseignants avant de s'attarder à ces dernières, ce que nous ferons au sein du deuxième chapitre du présent mémoire.

Avant d'aborder cette question, soulignons qu'au sein même des prescriptions ministérielles qui modulent le contexte évaluatif du Québec se trouvent aussi certaines contradictions. En ce sens, la nouvelle politique ministérielle de l'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) témoigne aussi d'une certaine injonction paradoxale (Mathou, 2019 ; Morrissette et Legendre, 2012) associée au contexte scolaire québécois actuel en matière d'évaluation. En effet, d'un côté, l'aide à l'apprentissage y est considérée comme la fonction première de l'évaluation. Toutefois, de l'autre côté, le ministère y souligne aussi, parmi les objectifs principaux de l'évaluation, celui de parvenir à atteindre les objectifs ciblés par le *Plan de réussite*, ce que d'aucuns associent au principe de reddition de comptes (Bélair et Dionne, 2009). Or, il ne s'agit pas là de l'unique élément promu au sein du contexte éducatif et évaluatif québécois actuel que l'on peut rattacher au concept de performance, apparemment opposé à la flexibilité du processus évaluatif précédemment exposée.

1.2.2 Contexte évaluatif axé sur la performance

Une autre facette du contexte éducatif québécois actuel semble plutôt associée à des valeurs de performance, encourageant la compétition et l'atteinte de cibles prédéterminées. Nous tenterons, au sein de cette partie, de décrire cette situation, et ce, des éléments qui peuvent expliquer son émergence aux répercussions concrètes de celle-ci dans les écoles et les classes québécoises contemporaines.

1.2.2.1 Gestion axée sur les résultats

Dans le contexte sociopolitique actuel au Québec, nous ne pouvons nier la présence de l'idéologie néolibérale se reflétant de plus en plus au sein des différentes sphères de la société, notamment par la manière dont celles-ci sont gouvernées (Levasseur, 2006). Or, les effets de cette idéologie se font aussi inévitablement sentir au sein du système d'éducation (Duclos, 2014 ; Levasseur, 2006). Concrètement, il convient d'abord de souligner que cette dernière met notamment de l'avant les concepts de performance et d'efficacité (Levasseur, 2006). Puis, soulignons que le principe de la gestion axée sur les résultats (GAR), né au sein du contexte anglo-saxon dans les années 1980, découle également de cette même idéologie (Maroy, 2013). L'objectif principal de la GAR est d'améliorer l'efficacité du système éducatif (Voisin, 2017 ; Hadji, 2012 ; Maroy et Kamanzi, 2017). En termes généraux, l'efficacité correspond à l'atteinte des objectifs visés (Sall et De Ketele, 1997) qui pourra être perçue en comparant « les niveaux de départ et les niveaux de sortie » (Gérard, 2001, p. 59) afin de mesurer ce qui a été réalisé. Selon Maroy (2013), la GAR accorde une grande importance aux résultats quantifiables en mesurant l'atteinte des cibles grâce à des chiffres, des « data » (p. 23). De ce fait, certains auteurs soulignent que ce mode de gestion conçoit en quelque sorte l'école comme un « système de production » (Maroy et Mangez, 2011, cités dans Maroy, 2013, p. 23). Or, bien que la notion d'efficacité soit centrale lorsqu'il est question de GAR, il importe aussi de souligner que ce type de gestion vise aussi une réduction des inégalités et des « écarts de performance » entre différents groupes sociaux et culturels, ce que l'on peut associer au concept d'équité (Maroy, 2013, p. 14).

De façon tangible, depuis l'implantation de la GAR au sein du système scolaire québécois, les commissions scolaires, maintenant remplacées par les « centres de services scolaires », étaient dans l'obligation d'intégrer des objectifs établis par le ministre de l'Éducation au sein de leur propre *Plan d'engagement vers la réussite* (Brassard et al., 2013; MEES, 2018). Or, ces derniers, pour la période allant de 2017 à 2022, semblaient effectivement prôner à la fois l'efficacité et l'équité. Parmi les objectifs associés à l'efficacité, on retrouvait entre autres l'augmentation du taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture en français (pour la 4^e année du primaire) ainsi que l'augmentation du taux de diplomation des élèves avant 20 ans (ce que l'on peut associer à l'efficacité, mais aussi à l'efficience) (MEES, 2017). Puis, l'équité semblait elle aussi considérée dans la mesure où l'un des objectifs était de réduire les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves afin de favoriser ceux qui sont apparemment désavantagés (EHDA-régulier, défavorisés-favorisés, etc.) (MEES, 2017). Or, malgré cette présence de la notion d'équité au sein du discours ministériel, certains éléments laissent croire que c'est davantage la quête de performance qui ressort de l'application du concept de GAR au Québec. En ce sens,

il appert que le système éducatif québécois se classe relativement bien mondialement en termes de performance, notamment au regard des tests PISA (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2019), mais qu'en contrepartie, il apparaisse comme étant foncièrement inéquitable comparativement à plusieurs autres systèmes ayant une position tout aussi enviable quant aux performances académiques de leurs élèves (Sahlberg, 2018a ; Hurteau et Duclos, 2017).

Un bref survol historique de l'intégration et des implications de cette politique s'impose. L'intégration de la GAR au sein du système éducatif québécois commence en 2000, lorsque la *Loi sur l'administration publique* oblige chacune des écoles à établir et à transmettre à sa commission scolaire un plan de réussite comportant entre autres des objectifs concrets et mesurables ciblés (Brassard et al., 2013). Puis, en 2002, une modification à la *Loi sur l'instruction publique* fait en sorte que l'on y intègre non seulement le plan de réussite, mais aussi le plan stratégique (Brassard et al., 2013). Ce dernier doit être élaboré par les commissions scolaires et il comporte entre autres les axes d'intervention retenus afin d'atteindre concrètement les objectifs préétablis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Brassard et al., 2013). Finalement, en 2008, une nouvelle modification à la *Loi sur l'instruction publique* oblige les écoles ainsi que les commissions scolaires à diffuser plus largement au sein de la population leurs objectifs ainsi établis (Brassard et al., 2013). Cette modification amène aussi la mise sur pied des conventions de partenariat qui consistent en une forme de contrat par lequel les commissions scolaires s'engagent face au ministre de l'Éducation à mettre véritablement en œuvre leur plan stratégique (Brassard et al., 2013). C'est aussi en 2008, dans cette foulée du renforcement de certains aspects de la GAR, que l'on assiste à la multiplication des épreuves ministérielles au primaire ainsi qu'au secondaire (Brassard et al., 2013). Certains soulignent qu'après 2007, une certaine rupture s'est fait sentir quant aux principes précédemment mis de l'avant par la réforme des années 2000 et l'adoption de l'approche par compétences. Le gouvernement libéral au pouvoir aurait effectivement mis de l'avant des « orientations instrumentales » (Mathou, 2019, p. 161) à partir de ce moment. De façon plus tangible, de telles orientations se traduiraient, entre autres, par un retour vers un rythme d'apprentissage plus contraint, qui s'oppose au rythme souple prôné par l'approche par compétences : imposition d'évaluations standardisées externes à des moments précis de la scolarité des élèves, mise sur pied de la *Progression des apprentissages*, qui représente une certaine chronologie à respecter des notions précises devant être vues à chacun des niveaux de la scolarité, etc. (Mathou, 2019). Plus encore, l'année 2011-2012 a vu apparaître l'imposition d'un bulletin unique réintroduisant la moyenne de groupe chiffrée, permettant la comparaison des performances entre les élèves (Laurier, 2014). Il semblerait aussi que ces nouvelles orientations aient été accompagnées d'une pression accrue sur le système éducatif quant à sa

démonstration de la réussite des élèves (Mathou, 2019), ce que l'on peut notamment associer à la notion d'obligation de résultats qui sera abordée au point suivant. La plus récente documentation ministérielle que nous avons consultée portant sur les outils de gestion axée sur les résultats à la suite de l'adoption du projet de loi 105 faisait état de quelques changements. Ainsi, il y était souligné que les commissions scolaires (aujourd'hui centres de services scolaires) devaient désormais produire un *Plan d'engagement vers la réussite* (comprenant, lui aussi, des cibles à atteindre) et que les établissements devaient désormais intégrer leurs objectifs au sein du *Projet éducatif* (MEES, 2018). Dans ces deux cas, il n'en demeure pas moins qu'une forme de reddition de comptes était ainsi maintenue, soit par la production d'un rapport annuel faisant état des résultats de la mise en œuvre du *Plan d'engagement vers la réussite*, ou encore, pour les établissements, par le biais de l'évaluation périodique de la mise en œuvre de leur *Projet éducatif* (MEES, 2018). Puis, la toute dernière évolution du dossier de gouvernance scolaire correspond à l'abolition des commissions scolaires, que le gouvernement de la Coalition avenir Québec (CAQ) a remplacé, en 2020, par des « centres de services scolaires » (Gouvernement du Québec, 2020). Le principal objectif de ce changement de structure était de « rapprocher la prise de décision le plus près possible des élèves et des personnes directement impliquées auprès d'eux » (Gouvernement du Québec, 2020, n.p.). Autrement dit, cette transformation relative à la gouvernance scolaire pourrait être associée à une forme de décentralisation, dans la mesure où elle vise à redonner du pouvoir à la communauté scolaire, mais aussi, à la communauté au sens plus large (par exemple, aux parents).

1.2.2.2 Obligation de résultats

Dans la société québécoise actuelle, plusieurs effets découlent des obligations amenées par les politiques précédemment énoncées. À ce propos, il importe entre autres de souligner le renforcement de la reddition de comptes « régulière et publique » ainsi produit (Dembélé et al., 2013, p. 96). Ce phénomène semble effectivement bien tangible, en plus de s'appliquer aux différents paliers du système éducatif québécois. À titre d'exemple, rappelons d'abord que les commissions scolaires, jusqu'à tout récemment¹, étaient contraintes à établir un *Plan d'engagement vers la réussite* et à rendre des comptes par le biais d'un rapport annuel faisant état des résultats relatifs à ce plan (MEES, 2018). Le contexte néolibéral et tout ce qu'il implique mènent les instances à demander au système d'éducation d'être performant (Duclos, 2014 ; Levasseur, 2006 ; Dembélé et al., 2013). Plus encore, les politiques mises en place dans le cadre de la GAR correspondent à une approche *top down*, de l'État aux enseignants, au sein de laquelle les paliers

¹ L'abolition des commissions scolaires, les transformant en « centres de services scolaires » (Gouvernement du Québec, 2020) se verra transformer quelque peu cette logique, mais les documents ministériels restent à venir quant à ces adaptations.

du haut imposent des cibles mesurables aux paliers subséquents tout en les contraignant à leur atteinte par des « contrats de performance » (Pelletier, 2015, p. 45). Cependant, la mise en œuvre de cette approche se réalise à travers une certaine décentralisation des pouvoirs qui provient entre autres de politiques antérieures, dont les États généraux sur l'éducation de la fin des années 90 et le projet de loi 180 les ayant suivis (Maroy et al., 2014). Ce dernier visait effectivement entre autres à « renforcer le rôle des acteurs locaux et l'implication de la communauté dans la gouvernance éducative » (Dembélé et al., 2013, p. 96). Ainsi, avec les politiques éducatives actuellement en vigueur, chacun des paliers inférieurs du système éducatif doit rendre des comptes au palier supérieur (Maroy et al., 2014), cette logique permettant de « remonter » jusqu'à l'État. Autrement dit, on assiste à la fois à une répartition des pouvoirs (décentralisation) ainsi qu'à une centralisation. Cette approche *top down* en vient aussi à avoir une incidence sur les élèves se trouvant à l'autre extrémité de la chaîne.

Toutefois, toute cette pression provient non seulement de ces instances, mais aussi de la société de façon plus générale. Autrement dit, de part et d'autre du système d'éducation québécois actuel, les différents acteurs sont soumis à ce que Lessard et Meirieu (2008) désignent comme étant « l'obligation de résultats ». Cette expression correspond à « une pression sociale forte en faveur d'un système éducatif plus "performant" » (Lessard, 2008a, p. 25). Or, cette pression se déverse inévitablement sur les différents acteurs du milieu scolaire (Gauthier-Lacasse, 2017) : on exige aux centres de services scolaires, aux écoles ainsi qu'aux enseignants de produire des résultats satisfaisants et de contribuer à l'atteinte des objectifs visés. En ce sens, le fait d'obliger légalement les écoles, par exemple, à publiciser plus largement au sein de la population les objectifs qu'elles se sont fixés (Brassard et al., 2013) accentue cette pression à rendre des comptes. En effet, une telle pratique peut permettre à la population de développer des attentes encore plus précises face à celles-ci. Cependant, tel que mentionné précédemment, il nous semble essentiel de rappeler que cette pression accrue subie par les différents acteurs ne provient pas uniquement des politiques mises en place, mais que ce contexte de performance émerge aussi en partie de la société.

Pression de performance

D'autres effets de l'idéologie néolibérale renforcés par la GAR ainsi que de certaines pressions sociales se font aussi concrètement sentir au sein des systèmes éducatifs y étant soumis. À ce propos, Hadji (2013) souligne l'omniprésence du « culte de la concurrence, de la performance et de l'"excellence" » (p. 11-12). Dans ce contexte, la pression pour la performance concerne d'abord les élèves. Elle implique que l'on mesure leurs apprentissages à l'aide d'examens fournissant des résultats chiffrés que l'on

compare et l'on diffuse (Lessard, 2008b), notamment dans les palmarès des écoles. Une telle pression se traduit aussi par le fait que des cibles précises relatives à leur réussite et leurs résultats sont définies à l'avance (Lessard, 2008b), et ce, au sein des plans de réussite, dans le cas du Québec. Puis, cette pression, d'abord intimement liée aux résultats des élèves, se déverse inévitablement aussi sur les acteurs du milieu éducatif (Gauthier-Lacasse, 2017).

Pression sur les établissements

Les implications concrètes de ce culte de performance (Hadji, 2012 ; 2013) pour les établissements scolaires pourraient être exemplifiées, entre autres, par le Bulletin des écoles, qui existe depuis le début des années 2000 (Desjardins et al., 2011). Ce dernier, qui constitue en fait un palmarès des écoles secondaires, classant ces dernières entre autres à partir des résultats des élèves les fréquentant, est diffusé chaque année dans les médias québécois² (Desjardins et al., 2011). Il revêt également une certaine importance aux yeux de la population puisque plusieurs parents considèrent le classement d'une école comme un facteur de grande importance au moment de choisir un établissement pour leur enfant (Desjardins et al., 2011). Autrement dit, un tel palmarès donne des « outils » aux parents-consommateurs pour faire pression sur les écoles (Desjardins et al., 2011). Si cette forme de classement semble d'abord induite par le culte de performance dont Hadji (2012 ; 2013) fait état, il n'en demeure pas moins qu'elle peut aussi contribuer à alimenter une certaine concurrence entre les écoles. De surcroît, dans le contexte de marché scolaire et de diffusion des résultats chiffrés des écoles, selon Chubb et Moe (1990, cités dans Desjardins et al., 2011), les effets d'une telle situation sur les écoles les moins performantes pourraient être néfastes. Ainsi, ce contexte ne peut que renforcer la pression sur les établissements scolaires. Or, il s'agit là principalement d'une pression sociale générée, entre autres, par les parents. Toutefois, le contexte de GAR contribue aussi à générer une certaine pression directement sur les directeurs d'établissements, déjà préoccupés par la rétention de leurs élèves dans ce contexte de compétition interétablissement croissant (Pelletier, 2015 ; Maroy et Kamanzi, 2017). En effet, d'aucuns relèvent que la GAR ajoute une « lourdeur bureaucratique » à la tâche des directeurs d'établissements scolaires (Maroy, et al., 2014, p. 97 ; Pelletier, 2015 ; Lapointe et Brassard, 2018 ; Gravelle, 2015). Plus encore, dans le

² Le Bulletin des écoles secondaires du Québec est publié par l'Institut Fraser, qui est un organisme de recherche privé, financé par des dons. Ce dernier utilise, chaque année, des données rendues publiques, notamment les résultats obtenus par les élèves aux examens ministériels. Ainsi, par le biais de ceux-ci, l'Institut classe les écoles secondaires québécoises pour lesquelles il dispose de suffisamment de données et les compare entre elles en établissant un palmarès. Le Bulletin des écoles indique également la progression ou la régression de ces dernières au fil des années (<https://www.fraserinstitute.org/>).

contexte de cette approche *top down* (Pelletier, 2015), plusieurs d'entre eux soulignaient, dans les dernières années, les tensions auxquelles ils étaient soumis. Un tel contexte pouvait effectivement les coincer entre les exigences des directions de commissions scolaires à qui ils doivent rendre des comptes et les enseignants (Lapointe et Brassard, 2018). Autrement dit, cela donne lieu à une forme de négociation constante de leur part entre les exigences ministérielles, l'application de la GAR sur le terrain et les pratiques des enseignants (Lapointe et Brassard, 2018). Plus encore, au même titre que l'on peut noter un certain décalage entre les politiques et les pratiques d'évaluation des apprentissages véritablement mises en place (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Laurier, 2014 ; Baribeau, 2015), un décalage entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissements est aussi notable (Gravelle, 2015, inspirée de la théorie de Prot, 2007). Une pression accrue se voit donc subie par ces derniers. Effectivement, la pression à laquelle les politiques de redditions de comptes les soumettent déjà (Gravelle, 2015 ; Pelletier, 2015 ; Lapointe et Brassard, 2018) est, en réalité, doublée de la pression de leurs véritables tâches quotidiennes (Gravelle, 2015) ainsi que de celle induite par la société (notamment les parents). Cependant, il ne s'agit pas là des seuls acteurs du milieu éducatif qui subissent de tels effets.

Pression sur les enseignants

La concurrence induite par des éléments comme le Bulletin des écoles ainsi que toute la pression l'accompagnant peut aussi impacter les classes, et donc, les enseignants. À ce propos, Rozenwajn et Dumay (2014) soulignent que de telles comparaisons peuvent contribuer à accentuer la pression sur les enseignants dans la mesure où ceux-ci se voient placés dans une position d'« évalués » par la population puisqu'ils sont tenus en partie responsables des résultats des élèves. Puis, encore une fois, la pression provient aussi des « paliers supérieurs », à certains égards. À titre d'exemple, il apparaît, dans ce contexte de GAR, que la pression induite sur les directeurs d'établissements puisse aussi se déverser à son tour sur les enseignants. Du point de vue des enseignants, certaines directions mettent parfois directement une pression sur eux en insistant entre autres pour qu'ils se remettent en question afin de s'améliorer lorsque les cibles visées ne sont pas atteintes (Maroy et al., 2017). Certains enseignants soulignent aussi la pression accrue pour une reddition de comptes qu'ils subissent en relatant que certaines directions rencontrent ceux qui n'atteignent pas lesdites cibles et leur demandent de justifier cet échec (Maroy et al., 2017). Il s'agit là d'une autre démonstration de ce déversement de pression associé à l'approche *top down* de la GAR.

Un tel contexte d'obligation de résultats peut aussi avoir des impacts concrets sur les pratiques évaluatives des enseignants. Toute cette pression est intimement liée au champ de l'évaluation puisque

les évaluations sont indissociables des résultats des élèves et qu'elles permettent de mesurer l'atteinte desdites cibles. Ainsi, certaines directions resserrent apparemment le contrôle quant aux évaluations, ce qui a pour effet de diminuer l'autonomie des enseignants face aux évaluations (Maroy et al., 2017). Autrement dit, plusieurs d'entre eux se voient contraints, par les obligations amenées par la GAR et le contexte social de performance, de revoir leurs pratiques évaluatives. Par exemple certains se voient demander de considérer les examens du Ministère comme un point de repère incontournable au regard de leurs propres évaluations (et de leur enseignement), notamment en utilisant des barèmes de correction similaires et en se concentrant sur les contenus qui seront à l'examen du Ministère (Maroy et al., 2017).

Ce contexte peut aussi, entre autres, expliquer les nombreuses oppositions à la GAR en provenance des syndicats d'enseignement. En ce sens, il apparaît que ces derniers ont émis des doutes non seulement quant à la lourdeur bureaucratique associée à ce mode de gestion, mais aussi quant aux réels impacts positifs de celui-ci sur la réussite des élèves (Maroy et al., 2014). Or, malgré les réticences du corps enseignant précédemment abordées quant à l'implantation de l'approche par compétences (Laurier, 2014 ; Bélair et Dionne, 2009), il semblerait que certains syndicats d'enseignement soutiennent une vision plus « large » de la réussite (Maroy et al., 2014, p. 94), préconisant le développement global de la personne plutôt que le simple souci d'une réussite chiffrée (notes, taux de diplomation, etc.) (Maroy et al., 2014). Autrement dit, nous pourrions déceler dans cette situation une autre forme de contradiction à laquelle une étude plus approfondie des pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants ainsi que du point de vue de ces derniers pourrait probablement amener des pistes de compréhension.

Pression sur les élèves

Les élèves, étant à la toute fin de cette « chaîne » de reddition de comptes, ne peuvent être ignorés. Certains ressentent une pression face à des dispositifs nés de ce contexte de performance et de concurrence, notamment les évaluations standardisées (Mons, 2009). La mise en place de tels dispositifs peut aussi mener à la stigmatisation des élèves ayant des difficultés scolaires (Haney, 2000 ; Jacob, 2001 ; Amrein-Beardsley et Berliner, 2003, cités dans Mons, 2009), cette menace pouvant possiblement représenter une pression supplémentaire pour ces derniers. Autrement dit, il semblerait que ce contexte social de performance et d'obligation de résultats puisse donner naissance à des dommages collatéraux sur certains élèves. Cependant, un tel contexte de concurrence n'est apparemment pas perçu et vécu de façon négative par tous les élèves : la question d'émulation ainsi que de compétition peut même contribuer à motiver certains d'entre eux à l'école (Maulini, 2003). Dans la mesure où Merle (2012) souligne également que le fait de se voir attribuer une bonne note peut effectivement favoriser la

« mobilisation scolaire » (p. 93), nous pourrions émettre l'hypothèse qu'un tel contexte de compétition et un accent mis sur la performance au sein d'un système éducatif pourraient être perçus de façon tout à fait positive pour les élèves les plus forts, qui en tireraient en fait avantage.

Contexte social de pression pour la performance

La prégnance de ce contexte d'obligation de résultats (Lessard et Meirieu, 2008) ne peut être exclusivement attribuée aux politiques éducatives mises en place par le Gouvernement. En effet, il demeure incontestable que de nombreux acteurs sociaux contribuent à alimenter cette reddition de comptes et ce culte de la performance et que c'est notamment au sein de ces dynamiques sociales que le contexte évaluatif se construit. En ce sens, nous pourrions notamment évoquer la place des parents, qui contribuent directement à la reddition de comptes auprès des établissements scolaires (Duru-Bellat, 2001). Tel que mentionné précédemment, certains d'entre eux tirent avantage de la concurrence interétablissement en s'en servant pour choisir la meilleure école possible pour leur enfant, comme en témoigne le palmarès des écoles secondaires précédemment évoqué (Desjardins, Lessard et Blais, 2011). Plus encore, tel que le soulignent Dubet et Martuccelli (1996, p. 116), « [p] our les parents des couches moyennes, l'école est au service d'un projet de réussite sociale ». Considérant cela, certains peuvent effectivement considérer ce contexte de concurrence interétablissement et de culte de performance comme étant positif. Ces parents choisissent apparemment stratégiquement l'école de leur enfant (Maroy, 2006) en espérant qu'un tel choix ait un impact positif sur la carrière (scolaire et professionnelle, on peut le supposer) de ce dernier (Dubet et Martuccelli, 1996) ainsi que sur la mobilité à laquelle il aura accès. Ainsi, alors que la compétition entre les établissements permet d'en faire sortir certains du lot, il semblerait que cette réputation ainsi acquise représente l'un des critères de choix d'établissement de plusieurs parents (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Merle, 2011 ; Desjardins, Lessard et Blais, 2011).

Il est également à considérer qu'une telle concurrence ne cesse d'être alimentée en elle-même, dans la mesure où les établissements tentent, d'une part, d'améliorer leur offre pour les « clients potentiels » (soit les parents), tel que les désigne Duru-Bellat (2001, p. 13). D'autre part, certaines écoles visent également à attirer les meilleurs élèves (Duru-Bellat, 2001 ; Maroy, 2006 ; Laforgue, 2004, cité dans Merle, 2011) afin d'afficher de bonnes performances et de rester dans la course. Ainsi, la recherche de la performance, à la fois par les parents et les établissements, semble indéniable.

1.2.2.3 Évaluations standardisées

Outre le culte de performance précédemment exposé (Hadji, 2012 ; 2013), il nous semble essentiel de souligner les nombreuses dérives pouvant être associées, de façon directe ou indirecte, à la GAR ainsi qu'aux obligations y étant associées.

D'abord, il est à considérer que l'idéologie néolibérale sous-tend une implication moindre de l'État pouvant entre autres être associée à une tentative de régulation du système d'éducation par des outils externes comme les évaluations standardisées (Rozenwajn et Dumay, 2014). Au Québec, tel que nous l'avons souligné précédemment, avant le contexte de pandémie, un élève subissait six épreuves de ce type au cours de sa scolarité secondaire (MEES, 2020). Il importe d'abord de souligner que l'apparition des évaluations standardisées au sein du système scolaire québécois date de bien avant l'implantation de la GAR (Maroy et al., 2014). Il semblerait effectivement que la première vague d'implantation d'examens standardisés provinciaux date des années 1970 au Québec et qu'elle soit entre autres associée à l'intérêt grandissant pour le principe de l'« école efficace » (Morrissette, et Legendre, 2012). Toutefois, tel que mentionné précédemment, ces derniers se sont multipliés avec l'arrivée de ce mode de gestion (Brassard et al., 2013). Une telle multiplication des évaluations standardisées concorde parfaitement avec le désir de mesure et de recherche de la performance étant sous-jacent à la GAR (Maroy et al., 2014 ; Van den Branden et al., 2010). Autrement dit, les tests standardisés deviennent essentiels dans le contexte actuel puisque les résultats que les élèves y obtiendront représenteront des témoignages de l'atteinte (ou de l'échec de l'atteinte) des objectifs mesurables fixés par l'école, le centre de services scolaires et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Cependant, la littérature scientifique révèle que l'omniprésence de tels outils peut entraîner de nombreuses dérives. L'une de celles étant les plus fréquemment énoncées est sans doute le bachotage ou « teaching to the test » (Rozenwajn et Dumay, 2014 ; Mons, 2013 ; Dembélé et al., 2013 ; Maroy et al., 2017 ; Lessard, 2004), entraînant, lui-même, un certain rétrécissement du curriculum (Mons, 2013 ; Dembélé et al., 2013). Autrement dit, il semblerait que cette obnubilation pour la performance (Hadji, 2012 ; 2013) puisse avoir des impacts directs sur les pratiques des enseignants, comme en témoigne cette réduction du curriculum enseigné afin d'assurer l'obtention de bons résultats de la part de leurs élèves aux examens standardisés.

Malgré ces dérives, il est à noter que la GAR peut aussi générer des éléments positifs dans le contexte actuel, notamment au regard de l'équité selon certains enseignants (Yerly et Maroy, 2017). Cependant, dans l'optique de dépeindre de façon plus précise l'obsession de l'évaluation allant de pair avec la quête de performance (Hadji, 2012 ; 2013) ainsi que la mesure de résultats chiffrés (Maroy, 2013)

renforcée par la gestion axée sur les résultats, nous jugeons pertinent d'axer notre description sur les éléments précédemment présentés.

Nous souhaitons également rappeler que ce portrait du contexte québécois a été dressé en se référant aux exigences ministérielles datant d'avant la pandémie de COVID-19 qui a frappé le monde, et, par le fait même, le domaine de l'éducation. Un tel évènement a donné lieu à plusieurs adaptations relatives à ces exigences au Québec, entre autres quant à la passation d'épreuves ministérielles. Cette dernière a été annulée en 2020 (MEQ, 2020) et modifiée en rendant l'épreuve en histoire facultative, par exemple en 2022 (MEQ, 2021). Évidemment, dans ce contexte de modification d'exigences, il est difficile de savoir précisément celles qui seront adoptées pour la suite. Pour cette raison, nous avons décidé de nous en tenir à l'établissement d'un portrait du contexte québécois basé sur les plus récents documents pré-pandémie disponibles.

Bref, du point de vue du discours ministériel ainsi que des écrits théoriques, le contexte évaluatif québécois semble devoir être appréhendé en considérant l'injonction paradoxale (Mathou, 2019 ; Morrissette et Legendre, 2012) précédemment présentée. Autrement dit, malgré la volonté de mettre de l'avant l'évaluation formative et de valoriser l'apprentissage à des rythmes différenciés, les effets directs de la mise de l'avant du concept de performance engendrés notamment par la GAR ainsi que le contexte social de reddition de comptes ne semblent pouvoir être ignorés³. Or, la Finlande semble se positionner à contrecourant quant à cette culture d'obligation de résultats et de performance de par la manière dont elle aborde la question de l'évaluation scolaire. Ainsi, nous percevons qu'une comparaison entre ces deux contextes évaluatifs, de prime abord opposés à certains égards, serait pertinente. Une telle comparaison pourrait, entre autres, générer une réflexion quant aux modalités qui pourraient mener à l'atteinte d'un équilibre entre certains éléments apparemment difficilement conciliables de la culture évaluative québécoise actuelle (Mathou, 2019 ; Laveault, 2009).

³ Encore une fois, nous rappelons que les éléments du contexte évaluatif considérés ici ont été observés principalement du point de vue des politiques ainsi que des écrits théoriques. Un portrait des pratiques d'évaluation des apprentissages véritablement mises en place par les enseignants sera dressé au sein du chapitre suivant.

1.3 Le contexte finlandais : une opposition apparente à l'omniprésence de la performance québécoise

Le contexte évaluatif finlandais semble apparemment s'opposer à celui du Québec à certains égards, notamment en ce qui a trait aux principes de reddition de comptes et de pression pour la performance. En ce sens, le contexte finlandais semble plus près des éléments du contexte évaluatif québécois encouragés par la réforme des années 2000, mettant ainsi de l'avant l'équité (Mathou, 2019 ; Laveault, 2009) et l'évaluation formative (Morrisette et Maheux, 2007). Nous tenterons, au sein de cette section, de dépeindre ce qui est connu du contexte évaluatif de Finlande tel que véhiculé au sein des écrits théoriques et ministériels.

Pour les bénéfices de l'analyse que nous comptons mener, il importe d'abord de souligner quelques particularités de la société finlandaise sur le plan sociologique. À cet effet, plusieurs auteurs ont effectivement relevé la particularité du contexte social finlandais à certains égards (Robert, 2010 ; Jost, 2008). Parmi ces éléments, il semblerait d'abord que les principes d'équité et d'égalité soient au cœur des préoccupations des Finlandais en général (Vuori et al., 2005), mais aussi en ce qui a trait au système éducatif ainsi qu'à ses fondements (Simola et al., 2013). Puis, certains auteurs soulignent aussi le caractère très homogène de la population finlandaise (Jost, 2008 ; Vuori et al., 2005). À titre d'exemple, en 2011, l'immigration était encore considérée comme un phénomène récent dans ce pays (Kilpi-Jakonen, 2011) et le taux de sa population née à l'étranger s'élevait seulement à 6,7 % en 2018 (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018a), en comparaison avec 13,7% au Québec en 2016 (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec, 2019). En termes de comparaison des caractéristiques de ces deux sociétés, il peut également être intéressant de souligner que le taux de pauvreté était de 6,5 % en Finlande en 2018, alors qu'il était de 9,7% au Québec, à pareille date (Gouvernement du Canada, 2021). Dans le même ordre d'idées, l'intensité de la pauvreté, qui correspond à « l'écart relatif entre le revenu moyen des personnes pauvres et le seuil de pauvreté » (OCDE, 2018 c, n.p.) semble aussi pouvoir différer dans ces deux contextes. Cette dernière était de 30,5 % au Canada en 2017, alors qu'elle était de 21 % en Finlande, la même année (OCDE, 2018 c). Nous ne sommes pas parvenus à trouver des données sur l'intensité de pauvreté au Québec. Ainsi, bien que des données supplémentaires seraient nécessaires à l'établissement de cette hypothèse, nous pourrions penser que l'homogénéité de la société finlandaise pourrait aussi être associée aux revenus de ceux qui la composent. Plus encore, le contexte social finlandais est apparemment marqué par une identité nationale très forte provenant notamment d'un héritage culturel et historique (Vuori et al., 2005). Il semblerait que cette

identité nationale marquée donne aussi lieu à une entraide ainsi qu'à une cohésion sociale très fortes (Vuori et al., 2005). Or, le fait que certaines « valeurs communes » aient été au cœur de la conception du plus récent curriculum national (*National Core Curriculum*) (Halinen, 2016, p. 150) doit, à notre sens, être entre autres mis en parallèle avec cette homogénéité et cette forte identité nationale de la population finlandaise.

1.3.1 Évaluation et contrôle

1.3.1.1 Culture de confiance

Le contrôle appliqué par l'État finlandais au regard de l'évaluation scolaire est moindre que celui du Québec à plusieurs égards. En ce sens, il importe d'abord de souligner la culture de confiance que d'aucuns associent non seulement à la société en général (Vuori et al., 2005), mais aussi, plus particulièrement, au contexte éducatif finlandais (Säntti et Kauko, 2019 ; Halinen et Järvinen, 2008 ; Lavonen, 2007 ; Halinen et al., 2016). Cette confiance envers le système éducatif provient entre autres de la société en général, qui valorise grandement la profession enseignante (Halinen et al., 2016). Plus précisément, une telle confiance partagée émane entre autres des parents d'élèves (Jost, 2008). Puis, il apparaît aussi que cette culture s'étend au ministère de l'Éducation de Finlande ainsi qu'aux enseignants et aux municipalités, qui partagent réciproquement cette confiance les uns envers les autres (Halinen et al., 2016). En ce qui concerne les enseignants, plusieurs auteurs soulignent qu'une grande confiance leur est accordée quant à leur expertise ainsi qu'à la valeur de leur jugement, notamment en ce qui a trait à la conception d'outils d'évaluation ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages des élèves (Lavonen, 2007 ; Halinen et al., 2016). À cet effet, il semblerait que le système éducatif finlandais mise davantage sur la force de la pédagogie et les méthodes d'enseignement innovantes que sur le principe de reddition de comptes pour assurer son efficacité (Sahlberg, 2012 ; 2015). Plus encore, selon Sahlberg (2012), l'absence apparente du concept de compétition basée sur les résultats scolaires ainsi que celle des politiques scolaires d'« évaluations à enjeux élevés » (*high-stakes assessment*) seraient notamment dues au fait que les décideurs éducatifs, et surtout les enseignants, ne corroborent pas de telles pratiques. Plus encore, ces derniers ne percevraient pas les effets positifs potentiels de celles-ci sur les apprentissages des élèves (Sahlberg, 2012). Ainsi, encore une fois, il semble évident que l'on s'en remette à la compétence ainsi qu'à l'expertise des enseignants. Bref, de façon générale, certains auteurs lient en partie le peu de régulation quantitative provenant de l'État auquel le système éducatif finlandais est soumis à cette culture de confiance omniprésente en éducation (Halinen et al., 2016).

1.3.1.2 Responsabilité partagée

Contrairement à l'approche *top down* associée à la gestion axée sur les résultats au Québec (Pelletier, 2015), la gestion du système éducatif finlandais repose plutôt sur le fait que les municipalités et l'État y jouent tous les deux des rôles de pouvoir et d'influence (Simola et al., 2013). Ainsi, il semblerait que la responsabilité soit davantage partagée que hiérarchisée.

L'État

À défaut d'un contrôle strict et récurrent opéré par l'État par le biais d'examens standardisés nationaux à des moments précis de la scolarité des élèves, une certaine forme de contrôle est tout de même opérée. D'abord, il est à considérer que c'est cette instance qui produit, en collaboration avec les chercheurs et acteurs du milieu éducatif, le curriculum national (*National Core Curriculum*) (Halinen et al., 2016). L'État est aussi responsable de vérifier les plans d'enseignement locaux (Jost, 2008). Puis, en ce qui a trait plus directement à l'évaluation, il semblerait que l'Agence nationale de l'Éducation de la Finlande soumet annuellement un examen national à un échantillon d'écoles ciblées aléatoirement (chaque école serait testée une fois tous les 3 à 5 ans) (Halinen et Järvinen, 2008 ; Laukkanen, 2008 ; Sahlberg, 2015). Or, les résultats de cette évaluation n'étant publiés que sous forme de moyenne globale nationale (et non, par écoles), la visée principale de cette dernière est l'amélioration de l'enseignement et l'ajustement de standards des écoles pour plus d'uniformité (Laukkanen, 2008). Autrement dit, une telle évaluation serait présentée comme un outil de régulation interne visant à aider plutôt qu'à comparer les établissements entre eux. Selon Laukkanen (2008), la culture éducative finlandaise soutient que la comparaison interécoles ou intermunicipalités engendrerait davantage de problèmes que d'impacts positifs pour les établissements. Cependant, cette affirmation trouve aussi ses oppositions. En ce sens, il semblerait que cette culture, bien qu'apparemment partagée au sein du milieu éducatif, ne le soit pas uniformément au sein de la société finlandaise. Par exemple, Dervin (2013) évoque qu'un palmarès des meilleurs lycées finlandais (ce qui équivaut à la *Upper secondary school*⁴) est publié au sein des médias, ce dernier étant établi, entre autres, à partir des moyennes obtenues par les élèves au bulletin final. Plus encore, il semblerait aussi qu'un nombre croissant de parents d'élèves demandent à avoir accès au classement des écoles pouvant être réalisé par le biais de cette évaluation nationale de l'Agence nationale de l'Éducation de Finlande (Simola, et al., 2013). Deux cas de ce phénomène auraient fait l'objet de recours légaux, l'un ayant donné raison aux parents, et ce, malgré l'opposition des municipalités. Ces dernières croiraient plutôt qu'une telle évaluation doit exclusivement servir aux administrateurs dans une visée d'amélioration

⁴ Voir le schéma du système scolaire finlandais en annexe (annexe 1).

constante du système éducatif et non de comparaison entre les établissements (Simola et al., 2013). Ainsi, malgré une certaine pression sociale, il semblerait que le milieu éducatif n'encourage pas des valeurs de compétition.

Les municipalités

Lorsqu'il est question du système éducatif finlandais, les municipalités représentent une autre forme de contrôle à considérer. À cet effet, notons la décentralisation du système graduellement mise en place dans les années 1990 (Simola et al., 2013) qui a mené à la délégation du pouvoir décisionnel en éducation aux municipalités (Lavonen, 2007 ; Simola et al., 2013 ; Dervin, 2013). Depuis ce changement, il est du ressort des municipalités, de par la loi, de « contrôler » le travail des écoles et leur progrès de la façon dont elles le souhaitent (Sahlberg, 2015). Cette forme de contrôle varie donc d'une municipalité à l'autre, impliquant parfois des évaluations standardisées communes soumises aux différentes écoles d'une même municipalité (Sahlberg, 2015).

Malgré ces formes de contrôle plus ou moins strictes, il est parfois souligné qu'à défaut de miser sur la reddition de comptes, l'approche finlandaise de l'éducation prône plutôt le concept de responsabilité partagée (Sahlberg, 2012 ; 2015). Nous pouvons en comprendre que les différents acteurs du milieu de l'éducation doivent s'y mobiliser conjointement pour assurer le progrès et l'apprentissage des élèves à défaut de rendre des comptes de part et d'autre. Autrement dit, il s'agit apparemment d'une question de perspective différente du « contrôle » de celle associée à la reddition de comptes.

Ce contexte de confiance et d'accent mis sur l'apprentissage plutôt que sur le contrôle donne entre autres lieu à un système éducatif pratiquement exempt d'évaluations standardisées nationales ayant une influence directe sur la scolarité des élèves. En effet, un seul examen standardisé national agissant à titre de « sanction » est soumis aux élèves finlandais et ce dernier survient à la fin de leur scolarité au sein de l'*Upper secondary school*, soit au moment où ils sont âgés de 18-19 ans (Simola et al., 2013 ; Sahlberg, 2015).

1.3.2 Fonction de l'évaluation en Finlande

Il apparaît que la fonction première de l'évaluation des élèves au sein du système scolaire finlandais est le soutien à l'apprentissage (Halinen et Järvinen, 2008 ; Lavonen, 2007 ; Aho et al., 2006). En effet, l'évaluation des apprentissages est perçue à la fois comme une rétroaction pertinente pour l'enseignant, puisqu'elle le mène à ajuster son enseignement pour favoriser les progrès de ses élèves, ainsi que pour l'élève (Halinen et Järvinen, 2008 ; Lavonen, 2007). Dans cette optique, il semble tout à fait cohérent que

l'évaluation formative soit grandement encouragée au sein de ce système éducatif (Sahlberg, 2018b), et ce, dans la mesure où il s'agit d'un moyen privilégié d'effectuer le suivi des progrès des élèves en cours d'apprentissage. Une telle évaluation corrobore aussi cet objectif d'amélioration constante de l'enseignement et du système éducatif en entier dans l'intérêt de l'élève, s'opposant à la pression associée à des cibles de performance précises (Halinen et Järvinen, 2008) pouvant émerger des systèmes éducatifs sous le contrôle du principe d'*accountability*.

1.3.3 Nombre et nature des évaluations

D'abord, malgré le fait que le contexte évaluatif finlandais semble moins renforcé par des principes de reddition de comptes et d'obligations de résultats comme c'est le cas au Québec, certains éléments nous semblent devoir être nuancés. À ce propos, certains auteurs notent la fréquence importante des évaluations auxquelles sont soumis les élèves finlandais (Kasanen et al., 2003 ; Kupiainen et al., 2009), ce qui ressort parfois de façon négative du discours de ces derniers sur l'école (Kupiainen et al., 2009). Ainsi, malgré les visées d'amélioration constante et de soutien à l'apprentissage de l'évaluation des apprentissages en Finlande, il semblerait que les pratiques évaluatives mises en place en classe puissent contribuer à une certaine saturation vécue par les élèves.

Puis, de façon concrète, les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants du système finlandais peuvent être variées et sont laissées à leur discrétion : autoévaluation par les élèves, évaluation par les pairs, rétroactions constantes de l'enseignant, tests, autres outils d'évaluation (Lavonen, 2007 ; Halinen et al., 2016). Des objectifs d'apprentissages sont définis au sein du *National Core Curriculum* (produit par l'Agence nationale de l'éducation de la Finlande) et l'évaluation finale à la toute fin de la *Comprehensive school*⁵ (école obligatoire, s'adressant aux jeunes de 7 à 16 ans) est faite par l'enseignant à partir de la performance de chaque élève (mesurée à l'aide de différentes preuves) au regard de ces objectifs (Lavonen, 2007). Les objectifs établis par le *National Core Curriculum* visent à amener les élèves non seulement à comprendre des concepts relatifs à la matière ciblée, mais aussi à appliquer des procédures ainsi qu'à développer des compétences liant la matière en question à la vie réelle en société (Extrait du *National Core Curriculum*, dans Lavonen, 2007). Les apprentissages ainsi que les progrès effectués par les élèves sont ainsi évalués au regard de ces objectifs.

⁵ Voir le schéma du système scolaire finlandais en annexe (annexe 1).

1.3.4 Équité au cœur du système scolaire finlandais

Il importe aussi de souligner que l'équité demeure au cœur des préoccupations éducatives finlandaises (Simola et al., 2017 ; Sahlberg, 2012 ; 2015 ; Laukkanen, 2008 ; Varjo et Kalalahti, 2019 ; Simola et al., 2013 ; Vuori et al., 2005), tel qu'en témoignent les réformes ainsi que la mise sur pied de la *Comprehensive school*. En ce sens, le principe de base d'une telle école était d'offrir des chances égales de réussite à tous les élèves, peu importe leur milieu d'origine ou leurs capacités de base (Sahlberg, 2012). L'implantation de cette dernière se voulait ainsi garantir un haut niveau d'éducation au plus grand nombre (Laukkanen, 2008). Or, l'omniprésence d'une telle valeur peut entrer en interaction avec le contexte évaluatif ainsi créé au sein de ce pays. Plus concrètement, il appert que la différenciation pédagogique est grandement encouragée en Finlande (Sahlberg, 2012 ; Halinen et Järvinen, 2008). En ce sens, les documents ministériels soulignent l'importance de respecter le rythme d'apprentissage ainsi que les caractéristiques de chacun des élèves non seulement quant aux méthodes d'enseignement, mais aussi quant aux méthodes d'évaluation employées par les enseignants (Halinen et Järvinen, 2008). Ainsi, il est possible que cette grande importance accordée à la différenciation pédagogique et à la réussite du plus grand nombre contribue à atténuer l'aspect de compétition et de performance pouvant être associé à l'évaluation des apprentissages dans plusieurs autres contextes. Autrement dit, nous pourrions croire que la Finlande, en portant de telles valeurs au cœur de ses politiques éducatives, puisse encourager davantage la comparaison de chaque élève par rapport à lui-même, en termes de progression individuelle. À ce propos, Sahlberg (2015) souligne que le critère de performance visé au sein du système éducatif finlandais serait que tous les élèves parviennent à dépasser les attentes ayant été établies à leur égard. Or, cette idée semble réitérer l'importance de la réussite de chacun, mais aussi la moindre importance de la comparaison extrinsèque.

Cependant, bien que la question d'équité semble inévitable lorsqu'il est question de la *Comprehensive school* ainsi que du curriculum y étant associé (Finnish National Board of Education [FNBE], 2014), il n'en demeure pas moins que certains problèmes en ce sens semblent survenir au sein du système finlandais d'éducation postsecondaire. En effet, alors que la très grande majorité des Finlandais complètent leur éducation obligatoire et que le taux de diplomation associé à la *Comprehensive school* est très élevé (Rinne et Järvinen, 2011), l'accès aux niveaux supérieurs d'éducation semble plus difficile pour certains et parfois contingenté. Rinne et Järvinen (2011) soulèvent que de plus en plus d'élèves « forts », choisissant habituellement la filière générale de la *Upper secondary school*, se dirigent vers la filière vocationnelle, ce qui rend l'accès plus difficile pour certains élèves moins « forts ». Plus encore, il

semblerait que certaines iniquités perdurent, non seulement quant à l'accès aux études postsecondaires, qui serait apparemment facilité pour les élèves provenant de milieux plus éduqués (Järvinen, 2003 et Kivinen et al., 2007, cités dans Rinne et Järvinen, 2011), mais aussi quant à une nouvelle forme d'élitisme mettant de l'avant l'excellence associée à certaines universités finlandaises (Kivistö et Tirronen, 2012). Soulignons toutefois que la Finlande conserve, sommairement, un excellent taux d'accès à l'enseignement supérieur en comparaison avec de nombreux autres pays (Thomsen, Bertilsson, Dalberg, Hedman, et Helland, 2017), affichant des inéquités moindres relatives à l'accès aux femmes provenant de familles moins éduquées, entre autres (Bégin-Caouette, 2019). Bien qu'elle fasse bonne figure à ce compte, il n'en demeure pas moins que l'accès à certains programmes ou certaines filières demeure nettement plus aisé pour les élèves dotés d'origines sociales plus élevées (Heiskala, Erola et Kilpi-Jakonen, 2021). Cependant, bien que de telles considérations puissent permettre de nuancer le portrait du système d'éducation finlandais, nous ne creuserons pas davantage la question puisque notre recherche se limitera à l'école secondaire (*Lower secondary school*), et donc à l'éducation obligatoire.

Bref, du point de vue des écrits théoriques et ministériels, il semblerait que le contexte évaluatif finlandais soit nettement différent de celui du Québec à certains égards. Il semble effectivement mettre de l'avant une évaluation plus « qualitative » et différenciée en fonction des progrès de chacun des élèves (Halinen et Järvinen, 2008 ; Sahlberg, 2015 ; Lavonen, 2007 ; Halinen et al., 2016). Or, la mise en place d'un tel contexte évaluatif semble devoir être appréhendée dans le contexte social particulier de la Finlande (Jost, 2008 ; Robert, 2010). Ce contexte se caractérise aussi entre autres par l'absence apparente du principe de reddition de comptes « classique » implanté dans une approche *top down* quant à la régulation du système éducatif national au profit d'une forme de reddition de comptes moins « dure » implantée plutôt dans un contexte de responsabilité partagée et de confiance interinstitutions et interacteurs (Sahlberg, 2012 ; 2015). De surcroît, il importe aussi de considérer que les éléments du contexte évaluatif finlandais précédemment exposés correspondent à l'aspect normatif de celui-ci en ce sens où ils proviennent d'écrits ministériels et théoriques. Or, nous nous attarderons plus précisément aux pratiques évaluatives mises concrètement en place dans les classes finlandaises au sein du chapitre suivant.

1.4 Problèmes liés à l'évaluation quant à ses différents impacts sur les élèves

Depuis plusieurs années, les chercheurs soulignent de nombreux problèmes liés à l'évaluation et à ses impacts sur les élèves, ceux-ci pouvant s'avérer déterminants pour leur parcours scolaire. Plus encore, il est à se demander si certains effets de l'évaluation et du contexte évaluatif mis en place

pourraient en venir à éclipser l'une des fonctions premières de ce processus présente à la fois dans le contexte québécois et le contexte finlandais, soit celle de l'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003 ; Halinen et Järvinen, 2008 ; Lavonen, 2007 ; Aho et al., 2006). Autrement dit, il nous semble légitime de nous questionner sur l'aspect potentiellement contreproductif de l'évaluation scolaire dans son application actuelle au sein des systèmes éducatifs ainsi que des salles de classe.

Parmi les impacts négatifs relevés, certains auteurs soulignent que l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire peut notamment causer de l'anxiété chez les élèves (Issaieva et Crahay, 2010 ; Mabilon-Bonfils, 2011 ; Kasanen et al., 2003 ; Galand et Grégoire, 2000). En ce sens, d'aucuns relèvent que cet état serait plus enclin à se développer chez les élèves dans les contextes où une pression pour la performance ou encore une notion de compétition ou de comparaison est associée à l'évaluation (Galand et Grégoire, 2000 ; Issaieva et Crahay, 2010 ; Mabilon-Bonfils, 2011). Considérant cela, nous pourrions nous questionner sur le lien entre le contexte évaluatif créé dans un système scolaire donné ainsi que les impacts concrets sur les élèves en découlant.

Puis, il apparaît aussi que l'évaluation peut avoir des effets sur la motivation scolaire des élèves (Lopez et Laveault, 2008 ; Harlen et Crick, 2003). Or, encore une fois, il semblerait que ce soit dans les contextes où une plus grande pression est associée à l'évaluation des apprentissages que des effets plus néfastes émergent (Harlen et Crick, 2003). Plus encore, il semblerait aussi que la stigmatisation des élèves (Merle, 2002) pouvant découler des résultats obtenus aux évaluations formelles puisse elle aussi contribuer au désengagement de ceux-ci face à leurs apprentissages (Morrissette et Legendre, 2012).

Nous reviendrons plus en détail sur les potentiels impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves ainsi que sur les concepts y étant rattachés dans le chapitre suivant. Cependant, il nous apparaît évident, à la lumière de cet aperçu, que des éléments demeurent à creuser en ce sens, notamment quant à de tels impacts au regard des contextes évaluatifs créés et de leurs enjeux dans les divers contextes. Nous pourrions notamment penser au système éducatif québécois au sein duquel la présence d'une culture d'« obligation de résultats » (Lessard et Meirieu, 2008) ne peut être niée alors que ses effets se font concrètement sentir dans les milieux éducatifs, amenant certaines dérives (Lessard, 2004 ; Laveault, 2009). Or, cette pression de performance associée au système éducatif québécois semble le placer en partie en opposition avec le système éducatif finlandais. Le contexte évaluatif de la Finlande semble effectivement beaucoup plus près de la vision des documents ministériels québécois associés à la réforme des années 2000. En ce sens, il met plutôt l'apprentissage au-devant de l'évaluation tout en délaissant la reddition de comptes au profit d'une responsabilité partagée (Sahlberg, 2011 ; 2015). Or, afin de mesurer les implications réelles de ces contextes évaluatifs apparents, il nous paraît essentiel de les observer de la

perspective du terrain, et ce, notamment, en sollicitant le point de vue d'acteurs principalement concernés par ces enjeux : les enseignants. Plus encore, considérant que certains impacts de l'évaluation scolaire sur l'anxiété et la motivation des élèves semblent exacerbés par les contextes évaluatifs mettant de l'avant la compétition ainsi que la performance (Harlen et Crick, 2003 ; Galand et Grégoire, 2000 ; Issaieva et Crahay, 2010 ; Mabilon-Bonfils, 2011), il nous semble tout indiqué de nous questionner davantage sur les interactions entre ces éléments.

La description des contextes évaluatifs mis en place au Québec et en Finlande faite dans le présent chapitre fut principalement basée sur une vision normative de l'évaluation des apprentissages telle que véhiculée dans le contexte québécois et finlandais à travers les écrits ministériels et théoriques. Tel que relevé précédemment, nous estimons toutefois que l'enjeu de l'évaluation des apprentissages doit aussi être appréhendé en se rapprochant du terrain pour être mieux compris. Un tel rapprochement est possible notamment en s'attardant aux pratiques évaluatives concrètes des enseignants. Nous croyons que de telles pratiques renferment plusieurs dynamiques complexes et que ce sont principalement ces dernières, elles-mêmes influencées par les exigences ministérielles (pour le Québec) ou nationales (pour la Finlande), les autres éléments du contexte évaluatif précédemment présentés et le contexte social plus large au sein duquel elles naissent qui participent à la création de ce que nous pourrions désigner de « culture évaluative ». L'étude de cette dernière nous paraît intéressante dans la mesure où elle permet de mieux comprendre l'enjeu de l'évaluation des apprentissages d'un point de vue sociologique. La culture évaluative au sens où nous l'entendons sera définie au sein du chapitre suivant. Cependant, nous mentionnons seulement, pour le moment, qu'une telle culture est, à notre avis, inévitablement soumise à des variations contextuelles, d'où l'intérêt de l'étudier dans deux contextes apparemment différents comme celui du Québec et de la Finlande. Cette analyse comparée nous mènera à une compréhension plus vaste des implications d'une telle culture. Ainsi, cette recherche de maîtrise vise à explorer l'évaluation des apprentissages au niveau secondaire dans une perspective comparative dans les deux contextes éducatifs précédemment présentés. Plus précisément, elle tente de répondre à la question générale de recherche suivante : Selon les enseignants du secondaire du Québec et de la Finlande, comment la culture évaluative respective à chaque contexte impacte-t-elle leurs pratiques évaluatives ainsi que les élèves ?

CHAPITRE 2 – ÉTAT DE LA QUESTION : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE THÉORIQUE

2.1 L'évaluation des apprentissages

À la lumière du chapitre précédent, il semble inévitable que notre objet d'étude s'inscrit dans le champ de recherche associé à l'évaluation des apprentissages. Ainsi, ce deuxième chapitre permettra d'établir certaines clarifications conceptuelles relatives à notre objet d'étude ainsi qu'aux éléments qu'il sous-tend. Il vise aussi à faire état des connaissances actuelles émergent de la littérature scientifique par rapport à deux éléments clés de notre question générale de recherche : les pratiques évaluatives ainsi que les impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves. Puis, à la lumière de cette recension des écrits, nous présenterons le cadre théorique que nous avons adopté pour mener cette recherche, ce dernier voulant s'inscrire dans une certaine continuité avec la réflexion théorique amorcée sur notre objet d'étude. Nous nous insérons donc dans une approche sociologique interactionniste. Cet état de la question se terminera finalement par la présentation de nos questions spécifiques de recherche.

2.1.1 Clarifications : évaluation, flous et tensions

D'abord, pour plus de clarté, il semble essentiel d'aborder la question de l'appellation des types d'évaluations. En ce sens, rappelons les deux fonctions principales de l'évaluation des apprentissages évoquées dans la littérature scientifique et les politiques ministérielles, principalement au regard de l'évaluation au Québec. D'un côté, celle-ci est associée à une fonction d'aide à l'apprentissage et d'information sur la progression de l'apprenant (Grolnick et Ryan's, 1987 ; MEQ, 2003 ; Morrissette et Maheux, 2007). Puis, d'un autre côté, elle est plutôt associée à une fonction de « contrôle » (Grolnick et Ryan's, 1987), de sanction et de certification (MEQ, 2003 ; Morrissette et Maheux, 2007). Malgré cette distinction, un flou demeure quant à l'appellation du type d'évaluation. Selon certains auteurs (De Ketele, 2006 ; Figari, 2006 ; MEQ, 2003), il ne faudrait pas opposer l'évaluation formative à l'évaluation sommative puisque l'on compare ainsi deux éléments intrinsèquement différents : la finalité (formative) ainsi que la démarche (sommative). Selon De Ketele (2006), les évaluations devraient être classées selon leur objectif principal : préparer un nouvel apprentissage, améliorer un apprentissage ou une compétence en cours d'acquisition ou encore attester de l'acquisition de connaissances ou de compétences. Dans cette lignée, Scallon (2004) emploie plutôt le terme « évaluation certificative ». Or, malgré ces considérations, nous

conserverons, pour notre part, l'usage du terme « sommative » à plusieurs reprises au sein de ce chapitre puisque ce dernier demeure répandu dans la littérature consultée et que nous ne souhaiterions pas dénaturer les propos rapportés par les différents auteurs en modifiant ce terme. Toutefois, il est à noter que, dans le sens où celui-ci sera employé, il demeurera intimement lié à la fonction de sanction de l'évaluation des apprentissages.

Au même titre, tel que mentionné précédemment, la notion de compétences en soi semble, elle aussi, pouvoir générer plusieurs tensions et questionnements. À ce propos, Scallon (2004) rappelle à maintes reprises que celle-ci se mesure de façon qualitative et non quantitative et qu'elle devra aussi être « inférée » plutôt qu'observée directement, ce qui complique la tâche de son évaluation. Ainsi, lorsqu'il est question de l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une approche par compétences, comme c'est le cas au Québec, les frontières indéterminées pouvant être associées à la définition de la compétence semblent à considérer.

Il importe aussi de souligner que le principe même d'évaluation des apprentissages apparaît « crucial » à certains égards et générateur de plusieurs tensions. À ce propos, Morissette et Legendre (2011, p. 121) soulignent d'ailleurs, en traitant notamment des enjeux associés à l'évaluation des compétences, que « [l] évaluation est en effet souvent considérée comme le “nœud” des réformes puisqu'elle peut en compromettre les orientations et pervertir leur mise en œuvre ». Autrement dit, il paraît incontestable que la mise en œuvre de l'évaluation demeure complexe et que le passage des politiques aux pratiques puisse l'être tout autant. Plus encore, la confusion entre l'évaluation formative et sommative y émerge aussi d'une façon différente. En ce sens, Morissette et Maheux (2007) relèvent qu'en pratique, il arrive que l'évaluation formative soit plutôt conçue comme plusieurs petites évaluations sommatives, ce qui la dénature quelque peu de sa fonction première. Or, c'est entre autres dans ce passage difficile entre les politiques et la pratique que s'insère notre recherche, voulant mieux comprendre les cultures évaluatives de deux contextes apparemment opposés à certains égards en se référant aux pratiques courantes en classe et non seulement aux politiques mises en place.

2.1.2 Pratiques évaluatives

Le précédent chapitre présentait principalement la vision normative de l'évaluation des apprentissages telle que véhiculée dans le contexte québécois et finlandais à travers les écrits ministériels et théoriques. Or, la présente section vise à faire état de ce qui est su des pratiques évaluatives mises en place sur le terrain, dans les classes. Nous pouvons justifier la pertinence d'une telle vision de plusieurs

manières. À ce propos, Morrissette (2010a) souligne, entre autres, le décalage entre la théorie et la pratique lorsqu'il est question d'évaluation formative : la première faisant trop souvent fi de la complexité de la réalité du terrain. Ainsi, il nous paraît essentiel de nuancer le portrait des deux contextes dressé plus tôt en tentant de le rapprocher de la pratique. Plus encore, comme nous le mentionnions précédemment, de telles pratiques nous paraissent essentielles à la compréhension de la culture évaluative. À l'instar de Mason (2007), nous estimons effectivement que l'on comprend mieux une culture en observant les actions concrètes en découlant qu'en tentant de la définir dans son essence.

2.1.2.1 Pratiques évaluatives au Québec

Quant à la littérature récente portant sur les pratiques évaluatives des enseignants québécois, il est à noter qu'elle semble, de prime abord, davantage se concentrer sur ces dernières au regard de l'évaluation formative que sur leurs pratiques évaluatives de manière plus générale (Daudelin et al. 2007; Morrissette 2009). Cela peut probablement s'expliquer par le contexte du virage vers l'approche par compétences associé à la réforme en éducation (MEQ, 2006), cette approche mettant de l'avant un tel type d'évaluation. Bien que cette partie tente de faire état, de la façon la plus précise possible, des pratiques évaluatives actuellement mises en place au sein des classes québécoises, elle n'aspire pas à la généralisation. En ce sens, la grande variation possible d'un contexte à l'autre nous semble être à considérer. À ce propos, à la lumière d'une étude menée auprès d'enseignantes de primaire quant à leurs pratiques d'évaluation formative, Morrissette (2011) souligne que ces dernières varient grandement d'une classe et d'un milieu à l'autre, modulées par de multiples interactions, notamment la relation entre l'enseignante et les élèves. Quant au secondaire, Baribeau (2009) souligne aussi une grande variation des pratiques d'évaluation utilisées par les enseignants peu après l'implantation de l'approche par compétences à cet ordre d'enseignement, soit en 2007. Ainsi, il semblerait que les pratiques évaluatives puissent constituer un objet d'étude parfois difficile à circonscrire.

Considérations techniques

Depuis l'année scolaire 2011-2012, le système d'éducation québécois dispose d'un bulletin unique (Laurier, 2014). Les établissements scolaires sont dans l'obligation d'effectuer une première communication destinée aux parents et aux élèves incluant des commentaires généraux sur les apprentissages et le comportement de ces derniers (MEES, 2011). Puis, trois bulletins (un par étape), au sein desquels figurent le résultat disciplinaire de l'élève, donné en pourcentage pour chacune des matières, ainsi que la moyenne du groupe, sont aussi acheminés aux élèves ainsi qu'à leurs parents (MEES, 2011). Les deux premiers bulletins comptent respectivement pour 20 % de la note finale de l'élève alors

que le troisième a un poids supérieur, soit 60 % (MEES, 2011). Ainsi, la progression de l'apprenant peut être perçue au sein du bulletin final. Cependant, puisque l'on additionne les résultats obtenus aux deux premières étapes à ceux de la dernière au moment du calcul de la note finale supposée faire état du développement de la compétence, elle n'y est pas, ultimement, le seul élément considéré comme le principe d'approche par compétences le suggérerait (Scallon, 2007, cité dans Laurier, 2014). Puis, différentes compétences sont évaluées dans chacune des matières, elles-mêmes associées à des pourcentages variables et préétablis quant au résultat disciplinaire global (MEES, 2011). Ces quelques considérations techniques ne se veulent pas constituer le cœur de cette partie, mais plutôt faciliter la contextualisation des considérations émergeant de la littérature par rapport aux pratiques d'évaluation des apprentissages mises en place par les enseignants au sein des classes québécoises. Notons aussi qu'elles correspondent au contexte pré-pandémie, tel que nous le rappelions précédemment.

Résistances et décalage entre les politiques et les pratiques

D'abord, certains auteurs soulignent une application plus ou moins représentative de certains éléments de la *Politique d'évaluation des apprentissages* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003) quant aux pratiques évaluatives mises en place au sein des milieux scolaires de la province (Baribeau, 2015 ; Bélair et Dionne, 2009). Au sujet de ce passage des politiques aux pratiques d'évaluation des apprentissages, Laurier (2014) et Bélair et Dionne (2009) évoquent notamment l'implantation difficile de l'approche par compétences en soulignant la réception plutôt négative de celle-ci dans les milieux. Autrement dit, il semblerait que ce décalage puisse, entre autres, s'expliquer par un certain refus d'adhésion complète des enseignants à l'approche par compétences ainsi qu'aux éléments en découlant.

Puis, comme traduction des tensions entre l'approche par compétences et l'obligation de résultats (et la GAR) (Mathou, 2019), certains enseignants font apparemment l'usage de pratiques évaluatives « hybrides » qui consistent en des « accords pragmatiques » leur permettant de répondre à ces demandes (Morrissette et Legendre, 2011). À titre d'exemple, au primaire, ces quelques exemples de négociations faites par les enseignants ont été relevés : utilisation de tâches formelles en tant qu'évaluation formative, combinaison d'une rétroaction plus qualitative et progressive (tel le portfolio) avec le bulletin chiffré, mesure de la progression des apprentissages par le biais de discussions fréquentes en grand groupe, rétroactions fréquentes et rapides sous forme de codes pour faciliter la différenciation pédagogique (Morrissette, 2011).

Alors que Morrissette et Legendre (2011) parlent d'« accords pragmatiques », Bélair et Dionne (2009) et Baribeau (2009) font état du fait que les enseignants jonglent avec les pratiques traditionnelles

(entendre ici, les « examens par objectifs » [Bélaïr et Dionne, 2009, p. 94]) et les nouvelles exigences de l'approche par compétences. Dans ce contexte de tension et de recherche d'équilibre apparent, il semblerait que plusieurs enseignants continuent de préconiser les résultats chiffrés pour leur objectivité (Bélaïr et Baribeau, 2008 ; Rousseau et Desmarais, 2009 ; Baribeau, 2009 ; Chouinard et al., 2005). Plus encore, plusieurs d'entre eux s'adonneraient aussi encore à un cumul de notes récoltées au fil de l'année afin d'octroyer une note finale aux élèves (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Baribeau, 2015). Or, tel que le notent Bélaïr et Dionne (2009), une telle pratique ne correspond pas aux principes fondateurs de l'approche par compétences. Cette dernière encouragerait effectivement le fait que la note finale représente plutôt un jugement du niveau de développement de la compétence en fin de cycle fait à partir des preuves de la progression de l'élève récoltées tout au long de ce même cycle (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Mathou, 2019 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006).

De plus, Baribeau (2015) évoque que certains enseignants au secondaire, en mathématiques et en sciences et technologie notamment, perçoivent une contrainte amenée par l'imposition d'évaluations ministérielles, les incitant à mettre de l'avant une évaluation quantitative axée sur les connaissances plutôt que les compétences. Certains d'entre eux évoquent aussi la surcharge de contenus amenée par la progression des apprentissages ministérielle comme un frein à l'évaluation qualitative de la progression de l'élève au regard de ses compétences, de ses « processus de pensée » (p. 193) et des stratégies qu'il met de l'avant (Baribeau, 2015). Dans cette même recherche menée au sein d'écoles secondaires québécoises en 2012, Baribeau (2015) notait que les enseignants de langue interrogés allaient apparemment plus vers l'évaluation de compétences par des tâches complexes, sans pour autant complètement délaisser l'évaluation de connaissances. En somme, même dans ces cas, il n'en demeure pas moins, apparemment, que l'évaluation sommative (par cumul de résultats en toute fin d'apprentissage) prédomine dans les pratiques des enseignants au détriment de l'évaluation continue en cours d'apprentissage, cette dernière mettant l'accent sur la progression plutôt que sur un ultime résultat (Baribeau, 2015). Une situation similaire avait été observée au sein d'une étude menée quelques années plus tôt (Baribeau, 2009) lors de laquelle il avait été constaté que certains enseignants évaluaient les élèves à partir d'une seule trace pour une compétence donnée, et non, comme requis, en portant un jugement à partir d'une accumulation de preuves (MELS, 2003).

Bref, considérant les éléments précédemment énoncés, les pratiques d'évaluation des apprentissages mises en place par les enseignants au sein des classes québécoises ne semblent pas tout à fait en adéquation avec les prescriptions ministérielles (MEQ, 2003). Plusieurs éléments contextuels sont

évoqués quant aux sources de ce décalage, dont les tensions entre l'approche par compétences et les exigences amenées par la GAR (Mathou, 2019) et la résistance des enseignants face à cette nouvelle approche (Laurier, 2014 ; Bélair et Dionne, 2009). Autrement dit, outre la résistance enseignante, nous pourrions croire que les politiques d'évaluation demeurent également, en soi, difficiles à mettre en pratique de par les éléments qu'elles sous-tendent. Or, ces pratiques varient apparemment grandement d'un contexte à l'autre (Morrissette, 2011 ; Baribeau, 2009), une étude empirique supplémentaire des pratiques évaluatives pourrait potentiellement faire émerger de nouvelles réponses.

2.1.2.2 Pratiques évaluatives en Finlande

D'abord, il importe de souligner le caractère partiel de cette partie de notre recension des écrits. En ce sens, à la lumière de nos recherches, il semblerait que peu d'études empiriques relatives aux pratiques d'évaluation des enseignants finlandais publiées en anglais ou en français aient été faites. Il est toutefois difficile de déterminer si nos recherches se montrent à un tel point infructueuses considérant la barrière de la langue ou bien si le nombre d'études empiriques réalisées sur cette question demeure véritablement très réduit. Ainsi, nous tenterons tout de même de faire état de ce qui est ressorti de nos recherches sur la question.

Considérations techniques

Il importe d'abord de rappeler que la fonction principale de l'évaluation, au regard des prescriptions ministérielles de Finlande, est l'aide à l'apprentissage (Finnish National Board of Education [FNBE], 2016). Plus encore, l'importance de s'adapter au rythme ainsi qu'aux capacités de chacun doublée de l'élimination de tout principe de comparaison des élèves entre eux y sont aussi réitérées à plusieurs reprises, entre autres par l'énonciation de principes clés comme celui de mettre en place « *a supportive atmosphere that encourages the pupils to try their best* » (FNBE, 2016, p. 92). Les énoncés du curriculum national rappellent aussi à plusieurs reprises l'importance de la formation des élèves à l'autoévaluation, les menant ainsi à développer leurs capacités métacognitives tout en visant l'autorégulation de leurs apprentissages (FNBE, 2016).

Puis, en ce qui a trait au niveau secondaire (associé à la *Lower secondary school*, soit la 7^e, 8^e et 9^e année des neuf ans d'éducation obligatoire), aucun examen national à sanction n'y est tenu (FNBE, 2016 ; Halinen et al., 2006). En effet, les seuls examens nationaux y ayant cours sont associés à un échantillonnage d'établissements rotatif et ils consistent en une forme de régulation nationale afin de connaître le niveau moyen des élèves finlandais ainsi que d'assurer l'égalité des chances à travers le pays (Halinen et al., 2006). Cependant, les résultats, de par la manière dont ils sont diffusés à l'interne, ne

permettent apparemment pas de comparaison ou la naissance d'une forme de compétition entre les établissements (Halinen et al., 2006).

Il existe également trois types d'évaluation des apprentissages au secondaire en Finlande : l'évaluation en cours d'année, l'évaluation de fin d'année ainsi que l'évaluation au terme du cycle d'éducation obligatoire (FNBE, 2016). Selon les prescriptions ministérielles, l'évaluation en cours d'année est principalement formative : elle implique principalement une rétroaction « qualitative et descriptive » (p. 100) de l'enseignant par rapport aux progrès des élèves et le curriculum national recommande qu'elle soit menée fréquemment (FNBE, 2016). L'évaluation en fin d'année, pour sa part, est plutôt sommative, consistant en une évaluation globale des progrès et performances de l'élève tout au long de l'année jointe à la décision relative à sa passation au niveau scolaire supérieur (FNBE, 2016). Puis, l'évaluation de fin d'éducation obligatoire se fait lors de la 7^e, 8^e ou 9^e année, selon la décision de la municipalité (FNBE, 2016) et se rapporte à chacune des disciplines (Halinen et al., 2006). À ce propos, le curriculum national précise également que la note finale associée à cette évaluation n'est pas un cumul des notes de ses cours ou années précédentes, mais plutôt un portrait du développement de la compétence de l'élève à la fin de ce cycle d'éducation (FNBE, 2016).

De façon concrète, outre la rétroaction fréquente associée à l'évaluation formative en cours d'année (FNBE, 2016), les élèves (et leurs parents) reçoivent des rapports (bulletins) du développement de leurs compétences en cours ainsi qu'en fin d'année (FNBE, 2016 ; Halinen et al., 2006 ; Jost, 2008 ; Robert, 2010). Le nombre de rapports « intermédiaires » fournis en cours d'année est variable puisqu'il est déterminé par la municipalité (FNBE, 2016). Or, il semblerait que la transmission d'un tel document se fasse généralement deux ou trois fois par année, incluant le rapport de fin d'année (Halinen et al., 2006 ; Jost, 2008 ; Robert, 2010). Plus encore, au sein de ces bulletins, les progrès et acquis des élèves sont évalués, pour la plupart des matières⁶ de manière chiffrée, sur une échelle de 4 (échec) à 10 (excellent) (Robert, 2010 ; Jost, 2008). Bien que l'utilisation des notes chiffrées soit obligatoire à partir de la 8^e année, il n'en demeure pas moins que celles-ci doivent aussi être accompagnées de commentaires verbaux relatifs à la progression de chacun des élèves (FNBE, 2016). En ce qui a trait à la 7^e année, le rapport peut comporter des notes chiffrées ou seulement des commentaires verbaux, au choix (FNBE, 2016). Une rencontre entre l'enseignant, l'élève et les tuteurs légaux est aussi généralement organisée au moins une

⁶ Cette forme de notation, en 8^e et 9^e année, inclut les matières de base ainsi que les matières optionnelles dont l'élève bénéficie d'au moins deux périodes par semaine. Les matières optionnelles associées à un moins grand nombre de périodes sont évaluées par le biais de commentaires, tout comme le comportement des élèves (FNBE, 2016).

fois par an, afin de tenir ces derniers au courant de la progression des apprentissages ainsi que du comportement de leur enfant (Halinen et al., 2006).

Décalage entre les pratiques et les visées évaluatives véhiculées

Certains éléments semblent témoigner d'un certain décalage entre les visées évaluatives véhiculées au sein des documents théoriques et ministériels et les pratiques observables sur le terrain. En ce sens, une étude menée par Savola (2008) dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les pratiques d'enseignement d'enseignants de mathématiques au secondaire (*Lower secondary school*) peut soulever certains questionnements quant aux pratiques évaluatives finlandaises. Bien que l'échantillon de cette étude soit restreint (10 enseignants), il en ressort que les enseignants finlandais observés y font l'usage de méthodes d'enseignement plutôt traditionnelles, mettant l'enseignant au centre et encourageant l'usage de « la bonne démarche » (Savola, 2008 ; 2012). Or, cela semble s'opposer à l'application de méthodes d'évaluation formative centrées sur la progression individuelle de chaque élève mises de l'avant dans les écrits portant sur le système scolaire finlandais (Sahlberg, 2012 ; Halinen et Järvinen, 2008 ; Sahlberg, 2018b).

Puis, bien que les documents ministériels et les écrits théoriques mettent de l'avant le principe d'évaluation différenciée suivant la progression de chacun des élèves, il semblerait que certains enseignants utilisent certains outils plus « normés ». En ce sens, Lavonen (2007) souligne, à titre d'exemple, que les enseignants de mathématiques et de sciences disposeraient d'une association créant des tests de physique et de chimie. Bien qu'aucune étude empirique ne semble soutenir ce nombre, il semblerait que 30 à 40 % des écoles responsables de l'éducation obligatoire en Finlande (*comprehensive schools*) achètent ce test afin de le soumettre à leurs élèves de 9^e année (Lavonen, 2007). Or, selon l'exemple consulté (MAOL [Matemaattisten aineiden opettajien liitto], sd, dans Lavonen, 2007), ce test nous semble plutôt de format standardisé, plus près de pratiques « traditionnelles », étant constitué principalement de questions à choix multiples laissant donc moins place à la prise en compte du développement de la pensée de chacun des apprenants.

Adéquation entre les pratiques et visées évaluatives

En contrepartie, malgré les éléments précédemment évoqués pouvant témoigner d'un certain décalage entre les visées (telles que présentées dans les écrits théoriques et ministériels) et les pratiques évaluatives émergeant du système éducatif finlandais, une adéquation semble aussi présente à certains égards. En ce sens, selon une étude empirique menée en 2016, 68,8 % des 718 enseignants du secondaire sondés (*Lower secondary school*) disaient effectuer régulièrement de la différenciation pédagogique en

différenciant leur enseignement en général, alors que 31,2 % affirmaient ne pas s'y adonner (Saloviita, 2018). Ainsi, de telles pratiques s'apparentent davantage à la prise en compte du rythme et de la progression de chacun des élèves associée à l'évaluation formative (Morrissette et Maheux, 2007) telle que prônée en Finlande (Sahlberg, 2012 ; Halinen et Järvinen, 2008). Or, il demeure à considérer que cette étude de Saloviita (2018) se base sur les pratiques autodéclarées des enseignants et que la question se rapportant à la différenciation pédagogique leur ayant été posée concernait leurs pratiques d'enseignement en général, ce qui peut ou non inclure l'évaluation des élèves selon les visions de chacun des enseignants interrogés.

Puis, quelques auteurs évoquent aussi le fait que l'autoévaluation soit grandement valorisée dans les classes finlandaises et qu'elle contribue à la fois à l'autorégulation des élèves et au soutien de leurs propres apprentissages (Savola, 2012 ; Jost, 2008). Ainsi, la mise de l'avant non seulement de l'évaluation en tant qu'aide à l'apprentissage, mais aussi de la prise en compte de la progression individuelle de chacun des élèves est réitérée par cet aspect.

Autres bémols quant aux pratiques évaluatives finlandaises

Certains auteurs notent aussi la fréquence importante des évaluations auxquelles sont soumis les élèves (Kasanen et al., 2003 ; Kupiainen et al., 2009), ce qui ressort parfois de façon négative du discours de ces derniers sur l'école (Kupiainen et al., 2009). Ainsi, malgré les visées d'amélioration constante et de soutien à l'apprentissage de l'évaluation des élèves en Finlande, il semblerait que les pratiques évaluatives mises en place en classe puissent contribuer à une certaine saturation vécue par les élèves.

Finalement, l'une des rares autres études empiriques fut menée en 2009-2010 et visait à interroger des enseignants finlandais travaillant auprès d'élèves immigrants en apprentissage du finnois (Sinkkonen et Kyttälä, 2014)⁷. Bien qu'il s'agisse de pratiques autodéclarées, il ressort, du discours des neuf enseignants interrogés dans ce contexte, des pratiques mettant de l'avant l'évaluation en continu du développement des habiletés langagières des élèves (Sinkkonen et Kyttälä, 2014). Toutefois, Sinkkonen et Kyttälä (2014) y notent aussi que l'une des réformes ministérielles récentes (2007) voulait que l'on trouve de nouvelles méthodes d'évaluation des élèves variées afin de mieux évaluer leurs besoins et leurs forces avant de les transférer dans des écoles spéciales (pour élèves à besoins particuliers). Autrement dit, cette étude note la présence de certains problèmes relatifs à l'évaluation globale des apprentissages des élèves

⁷ Considérant la rareté d'études empiriques soulignée plus tôt, il nous paraissait intéressant de présenter cette dernière. Cependant, il demeure à considérer que le contexte étudié ici s'éloigne quelque peu du contexte des classes régulières de niveau secondaire qui nous préoccupe dans le cadre de notre recherche.

allophones. Ainsi, par ces considérations, certaines lacunes semblent émerger des pratiques évaluatives mises en place sur le terrain.

Bref, il ne fait nul doute que les pratiques éducatives de la Finlande ont été maintes fois vantées (Robert, 2009 ; Dervin, 2013 ; Pelletier, 2013 ; Sahlberg, 2015) et qu'elles semblent, en théorie, grandement adaptées à la progression de chacun des élèves (Sahlberg, 2012 ; Halinen et Järvinen, 2008). Cependant, cette vision de la culture évaluative finlandaise semble pouvoir être nuancée. En effet, certains éléments d'études empiriques menées témoignent, à certains égards, d'un décalage entre la visée évaluative d'accompagnement à l'apprentissage et les faits observables sur le terrain (Savola, 2008 ; 2012). Or, considérant le manque apparent de données empiriques portant sur les pratiques évaluatives des enseignants finlandais, il demeure difficile d'établir l'écart réel entre ces dernières et la culture évaluative véhiculée à travers les écrits théoriques. Pour cette raison, il nous semblerait d'autant plus pertinent de questionner des enseignants finlandais quant à leurs propres pratiques afin d'en arriver à un portrait un tant soit peu plus représentatif.

2.1.3 Autres études ayant comparé le Québec ou le Canada et la Finlande

2.1.3.1 Contexte francophone

À travers la littérature scientifique publiée à ce jour, quelques études ont comparé le Québec et la Finlande au regard de l'éducation (Morales-Perlaza, 2012 ; Pelletier, 2007 ; 2013 ; Dorval-Morrisette, 2013). Morales-Perlaza (2012) s'est attardée à la formation initiale des enseignants du primaire au sein de ces deux contextes. De cette recherche documentaire est ressortie la question de la professionnalisation de l'enseignement et de sa vision politique et institutionnelle ainsi que des répercussions bien différentes de ce concept au sein des deux contextes. Plus encore, Morales-Perlaza (2012) y a entre autres souligné l'importance de la prise en compte de la culture et de l'histoire du Québec et de la Finlande pour comprendre les conclusions de cette analyse comparative. Pelletier (2007 ; 2013), pour sa part, a comparé ces deux systèmes éducatifs de façon plus générale, entre autres quant à leurs organisations respectives ainsi qu'aux enjeux auxquels ils faisaient face. Son analyse, partant des résultats plutôt enviables de ces deux systèmes éducatifs aux tests PISA, a entre autres permis de nuancer le mythe encensé du système finlandais en mettant en lumière certains de ses problèmes, dont celui de la saturation des milieux postsecondaires (Pelletier, 2007 ; 2013). Dorval-Morrisette (2013), pour sa part, s'est concentrée plus exclusivement sur la formation initiale de l'enseignant finlandais à travers une recherche ethnographique. Cependant, cette auteure souligne que son analyse témoigne tout de même d'un certain « regard croisé »

entre son expérience de formation initiale des maitres reçue au Québec et celle observée au sein du contexte universitaire finlandais.

2.1.3.2 Contexte anglophone

Il est aussi à noter que plusieurs études issues du contexte anglophone ont visé à comparer le Canada et la Finlande au regard d'enjeux éducatifs (Rasmussen et Bayer, 2014 ; Beese et Liang, 2010 ; Jahnukainen, 2011 ; Liang, 2010). Rasmussen et Bayer (2014) se sont penchés sur les contenus pédagogiques et mathématiques enseignés en formation initiale des enseignants en Finlande, au Canada, au Danemark ainsi qu'à Singapour. La comparaison de Beese et Liang (2010), pour sa part, visait à comparer les résultats aux tests PISA en sciences de la Finlande, des États-Unis et du Canada en les mettant en parallèle avec les ressources de ces trois systèmes éducatifs (formation des enseignants, écoles, ressources pédagogiques) et des élèves y évoluant (famille, niveau socioéconomique, etc.). Cette étude a entre autres souligné les différences notoires entre les États-Unis et la Finlande quant à l'homogénéité de la population (et donc, des élèves) dans le second contexte (Beese et Liang, 2010). Jahnukainen (2011), pour sa part, a mené une étude visant à comparer l'éducation des enfants à besoins particuliers en Alberta et en Finlande. Puis, Liang (2010) a comparé les performances en mathématiques aux tests PISA des élèves finlandais, canadiens et américains. Plus précisément, cette comparaison s'est attardée aux caractéristiques individuelles des élèves ainsi qu'à l'influence des pratiques d'évaluation des mathématiques mises en place dans ces trois contextes par rapport aux résultats obtenus à ces tests internationaux (Liang, 2010).

Bref, nous constatons qu'aucune étude comparative issue du contexte francophone s'attardant spécifiquement à la question des pratiques d'évaluation des apprentissages au Québec et en Finlande n'a été menée. Plus encore, tel que le suggérait l'une des conclusions de Morales-Perlaza (2012), il nous semble aussi pertinent de vouloir nous rapprocher du terrain afin de comparer les contextes éducatifs québécois et finlandais. Cependant, à la lumière des différentes recherches précédemment menées (notamment Beese et Liang, 2010 ; Morales-Perlaza, 2012), il nous paraîtra essentiel de ne pas omettre la place du contexte social bien distinct du Québec et de la Finlande dans notre analyse des enjeux relatifs aux pratiques évaluatives mises en place par les enseignants dans ces deux contextes.

2.2 Impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves

Il émerge de la littérature consultée que l'évaluation des apprentissages puisse avoir des impacts considérables sur les élèves, ces derniers étant à la fois positifs et négatifs (Crooks, 1988). Plus encore, certains auteurs soulignent la place primordiale de l'évaluation et de ses impacts au sein de la culture éducative en réaffirmant toutes les forces et tensions engendrées par ce processus (William et al., 2004). Quelques travaux de synthèse sur ces impacts, notamment au regard de l'anxiété d'évaluation (von der Embse et al., 2018 ; McDonald, 2001 ; Hembree, 1988), mais aussi des impacts en général (Crooks, 1988), ont été publiés. Certaines études s'attardent aussi plus précisément aux impacts des évaluations à enjeux élevés (*high-stakes*) (Mons, 2009 ; Gérin-Lajoie, 2008). Certains niveaux scolaires sont aussi ciblés : des recherches se concentrent sur le primaire et le préscolaire (Morrissette et Legendre, 2011 ; Benit et Sarremejane, 2017), alors que d'autres font état de ce phénomène du primaire à l'université. Toutefois, il n'en demeure pas moins que plusieurs de ces travaux commencent à dater et que la quantité de littérature scientifique portant directement sur les impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves demeure limitée. Plus encore, il semble aussi difficile de trouver des recherches portant plus spécifiquement sur de tels impacts au secondaire, auprès d'apprenants adolescents. Nous tenterons donc de faire état, au sein de la section suivante, des impacts évoqués à travers les études existantes.

2.2.1 Stress et anxiété

2.2.1.1 Définitions

D'abord, de façon générale, McDonald (2001) associe l'anxiété à la peur, l'inquiétude et l'appréhension alors que l'anxiété d'évaluation (*test anxiety*) serait principalement associée à un souci de l'échec, une peur d'une évaluation négative (McDonald, 2001 ; Hembree, 1988) ou encore à une certaine aversion pour les tests en particulier (Hembree, 1988). Il appert aussi que l'anxiété d'évaluation peut être liée à deux facettes : cognitive et physiologique. Le côté cognitif évoque entre autres des pensées négatives, une peur de l'échec ainsi qu'une peur du jugement face à l'échec (McDonald, 2001). L'aspect physiologique, quant à lui, se rapporte plutôt aux manifestations physiques du stress ou de l'anxiété d'évaluation : tremblements, nausées, maux de ventre, etc. (McDonald, 2001 ; Mabilon-Bonfils, 2011).

2.2.1.2 Prévalence de l'anxiété d'évaluation

Le concept d'anxiété d'évaluation n'est pas récent. En date de la méta-analyse d'Hembree (1988), il fêtait ses 35 ans. Plus encore, déjà à cette époque, on notait une attention croissante portée à ce phénomène (Sarason, 1980). De plus, le stress et l'anxiété en tant qu'impacts de l'évaluation scolaire sur

les élèves sont évoqués par de nombreux auteurs (Mabilon-Bonfils, 2011 ; Liu, 2012 ; Mons, 2009 ; Crooks, 1988 ; Hembree, 1988 ; von der Embse et al., 2018 ; Harlen et Crick, 2003 ; McDonald, 2001). La question de l'anxiété d'évaluation a aussi fait l'objet de plusieurs travaux de synthèse (von der Embsee et al., 2018, McDonald, 2001 ; Hembree, 1988). Bien que les études ne soient pas unanimes en ce sens, plusieurs auteurs relèvent que l'évaluation, ainsi que tout ce qui l'entoure, font partie des sources de stress relatives à l'environnement scolaire les plus fréquemment nommées par les élèves (Kyriacou et Butcher, 1993 ; Mabilon-Bonfils, 2011). Selon de récentes études, 15 à 22 % des élèves (du primaire à l'université) vivraient un haut niveau d'anxiété d'évaluation (Putwain et Daly, 2014 ; Thomas et al., 2017). Selon Mabilon-Bonfils (2011), qui a centré ses recherches sur la « souffrance scolaire » vécue par les enfants et les adolescents fréquentant les établissements scolaires, le tiers des élèves interrogés au cours d'une enquête (Bavoux, 2008) affirmant avoir des maux de ventre à cause de l'école attribuaient ces derniers à la peur et au stress associés à des situations d'évaluation. Une autre enquête sur le terrain menée par Mabilon-Bonfils (2011) auprès de lycéens (âgés de 15 à 18 ans, généralement) témoigne également d'un fort taux d'appréhension (43,1 %) des répondants face aux évaluations, ce dernier étant doublé de maux de ventre pour 17,9 % d'entre eux. Or, une telle appréhension (notamment étroitement liée à la peur de l'échec) associée à ces symptômes physiques correspond bien à la définition d'anxiété d'évaluation proposée par McDonald (2001).

Puis, certaines corrélations semblent avoir été établies entre des populations particulières d'élèves ainsi que la prévalence du taux d'anxiété d'évaluation vécue. À titre d'exemple, d'aucuns relèvent qu'un tel sentiment face à l'évaluation des apprentissages serait nettement plus présent chez les filles que chez les garçons, et ce, tous âges confondus, du primaire à l'université (Liu, 2012 ; Mabilon-Bonfils, 2011 ; McDonald, 2001 ; Reay et William, 1999, cités dans Harlen et Crick, 2003 ; Hembree, 1988 ; von der Embse et al., 2018 ; Chouinard et al., 2005). Von der Embse et al. (2018) relèvent aussi qu'encore une fois, bien que le bassin d'études demeure trop restreint pour tirer des conclusions irrévocables, il semblerait qu'un développement accru des habiletés et des compétences des élèves puisse contribuer à diminuer leur niveau d'anxiété d'évaluation. À contrario, Hembree (1988) soulève que les élèves les plus faibles éprouvent souvent davantage d'anxiété d'évaluation que leurs pairs plus « forts » académiquement. D'un autre côté, il appert que les élèves éprouvant des troubles ou des difficultés d'apprentissage comme le TDAH (trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité) tendent à éprouver un plus haut taux d'anxiété d'évaluation (von der Embse et al., 2018).

Toutefois, à la lumière des différentes considérations émergeant de la littérature quant à l'anxiété d'évaluation vécue par les élèves aux différents niveaux scolaires, il importe d'émettre quelques réserves. À ce propos, McDonald (2001) rappelle effectivement que les émotions comme le stress et l'anxiété demeurent difficilement mesurables, et ce, entre autres, puisqu'elles peuvent être associées à de multiples facteurs en même temps. Ainsi, il peut être ardu d'isoler les causes du stress ou de l'anxiété vécus.

2.2.1.3 Facteurs augmentant l'anxiété d'évaluation

Il ressort également de la littérature traitant de la question d'anxiété d'évaluation à l'école que certains facteurs contextuels pourraient contribuer à amplifier le niveau d'anxiété vécue par les élèves ou les étudiants. En ce sens, certains auteurs notent que ce dernier semble s'accroître dans les contextes d'évaluations à enjeux élevés⁸ (Mabilon-Bonfils, 2011 ; Mons, 2009). Plus encore, Mons (2009) souligne que le fait de subir de nombreuses évaluations standardisées associées à des enjeux élevés engendre une pression accrue sur les élèves pouvant ainsi contribuer à augmenter leur niveau d'anxiété d'évaluation. Mabilon-Bonfils (2011), pour sa part, souligne que l'angoisse scolaire peut notamment être liée aux enjeux de la diplomation ainsi qu'au contexte de compétition, à la fois sociale et scolaire, au sein duquel baigne parfois le milieu scolaire. En ce qui a trait à l'enjeu de la diplomation, cette auteure souligne que la pression provient notamment de l'aspect essentiel de la détention d'un diplôme dans la plupart des contextes sociaux actuels (Mabilon-Bonfils, 2011), ce qui rejoint aussi l'idée de Dubet et Duru-Bellat (2004). Or, la diplomation ne peut pas non plus être dissociée de l'évaluation des apprentissages, ce qui génère nécessairement davantage de pression quant à ce phénomène. Les études indiquent aussi que le niveau d'anxiété d'évaluation des élèves est nettement plus élevé dans les situations identifiées concrètement comme étant des évaluations formelles visant à porter un jugement (von der Embse et al., 2018 ; Hembree, 1988). Von der Embse et al. (2018, p. 490) opposent de telles évaluations formelles aux situations d'évaluation identifiées comme étant des « activités » ou des « scénarios d'apprentissages » (traduction libre), que l'on pourrait associer au concept d'évaluation formative. Puis, la notion de compétition paraît aussi intimement liée à l'évaluation des apprentissages à certains égards. À ce propos, Crooks (1988) rappelle que le fait d'évaluer tous les élèves de façon uniforme, selon les mêmes standards, fait inévitablement naître une certaine compétition entre eux en encourageant la comparaison. Ainsi, cela

⁸ Une évaluation est considérée comme étant « à enjeux élevés » lorsque les résultats obtenus à celle-ci servent à prendre des décisions ayant un impact concret et direct sur les élèves, les enseignants, les administrateurs ou les écoles (Madaus, 1988). Par exemple, les résultats qu'un élève obtient lors d'une de ces évaluations pourraient avoir des impacts sur son parcours scolaire (Bélaïr et Dionne, 2009).

peut générer une pression accrue sur les élèves puisque leur performance devra non seulement être à la hauteur selon leurs propres critères, mais aussi au regard de la performance des autres.

Certains auteurs notent toutefois la nécessité de nuancer le poids de l'influence du contexte quant au niveau d'anxiété d'évaluation vécu par les élèves. En effet, ceux-ci soulignent le poids des facteurs individuels relatifs à la personnalité et aux autres prédispositions personnelles des élèves quant à l'apparition ou l'atténuation d'un tel sentiment face à l'évaluation (McDonald, 2001 ; Raufelder et Ringeisen, 2016). Puis, il semblerait aussi que le stress associé à une évaluation ne doive pas toujours être considéré comme un effet négatif. À ce propos, selon la théorie de Yerkes et Dodson (1908, cités dans McDonald, 2001), un niveau de stress modéré serait souhaitable face à une évaluation pour générer une certaine motivation chez l'apprenant et que ce dernier performe à la hauteur de ses habiletés réelles. Bref, il demeure inévitable que le stress et l'anxiété fassent partie des impacts les plus fréquemment soulevés de l'évaluation des apprentissages sur les élèves, mais certaines nuances restent à considérer en ce sens.

2.2.2 Motivation

Plusieurs auteurs établissent aussi un lien entre l'évaluation des apprentissages et la motivation des élèves (Harlen et Crick, 2003 ; Crooks, 1988 ; Chouinard et al., 2005), affirmant entre autres l'interdépendance entre ces deux éléments.

2.2.2.1 Définitions

Il apparaît que les pratiques évaluatives mises en place peuvent avoir un impact sur le type de motivation développée par les élèves. Ainsi, il importe d'abord d'évoquer le modèle élaboré par Deci et Ryan dans les années 1980 établissant la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Fournier, 2019).

Motivation intrinsèque et buts de maîtrise (ou d'apprentissage)

La motivation intrinsèque incite un individu à poser une action de façon délibérée, par un intérêt venant de lui-même (Fournier, 2019). Ce type de motivation est étroitement lié à la poursuite de « buts de maîtrise » (ou « buts d'apprentissage »). Avec ceux-ci, la satisfaction provient de l'apprentissage en soi ainsi que de son processus et l'apprenant y vise à apprendre pour accroître sa propre compréhension d'un phénomène ainsi que développer sa compétence (Harlen et Crick, 2003 ; Galand et Grégoire, 2000). Certains auteurs, dont Fournier (2019), soulignent que la motivation intrinsèque (ainsi que l'établissement de buts de maîtrise) serait celle qui soutient le mieux l'apprentissage de façon durable, étant ainsi la plus recherchée dans le contexte éducatif. Il apparaît aussi que la poursuite de buts de maîtrise va de pair avec

une conception de l'apprentissage dans laquelle l'effort ainsi que la persévérance de l'apprenant seront garantes de sa réussite (Galand et Grégoire, 2000).

Motivation extrinsèque et buts de performance

La motivation extrinsèque, pour sa part, représente les éléments externes qui poussent un individu à se mettre en action, que ce soit en termes de récompense ou de reconnaissance extérieures à l'individu concerné (Fournier, 2019 ; Harlen et Crick, 2003). Cette dernière est associée aux « buts de performance » qui peuvent notamment représenter le fait de vouloir obtenir un jugement positif (une note satisfaisante, par exemple), d'éviter un échec, de recevoir une récompense en retour de sa bonne performance, ou encore, dans un contexte de compétition et de comparaison, d'afficher une performance supérieure à celle de ses pairs (Galand et Grégoire, 2000 ; Harlen et Crick, 2003). En opposition à la durabilité de la motivation intrinsèque (Fournier, 2019), Harlen et Crick (2003) soulignent, dans ce cas-ci, la possibilité que l'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage cesse à partir du moment où l'élément de motivation externe disparaîtra. Il est aussi évoqué, par Galand et Grégoire (2000), que la poursuite de buts de performance soit souvent associée à la mise de l'avant des capacités intellectuelles de l'apprenant comme prédicteurs de réussite. À titre d'exemple concret, les examens externes (standardisés) peuvent donner une impression moindre de contrôle aux apprenants (Harlen et Crick, 2003) dans la mesure où ils visent la démonstration de capacités précises et non la mise de l'avant de l'effort pour l'apprentissage. Ainsi, les élèves motivés par ce type d'évaluation sont souvent davantage orientés vers les buts de performance (Harlen et Crick, 2003).

2.2.2.2 Impacts des pratiques évaluatives sur la motivation des élèves

D'abord, il semblerait que la mise de l'avant de l'évaluation dans le contexte éducatif, de façon générale, encouragerait davantage le développement chez les élèves de la motivation extrinsèque (ainsi que de buts de performance) que celle d'une motivation intrinsèque (et de buts de maîtrise) (Benmansour, 1999).

Les évaluations formelles

Pollard et al. (2000) ont observé que l'implantation d'un test national au niveau primaire en Angleterre a par la suite donné lieu à une importance accrue accordée à la performance (buts de performance) plutôt qu'au processus d'apprentissage (buts de maîtrise). Dans le cadre de cette étude, une cohorte d'élèves a été suivie de sa deuxième, soit la première année où elle a subi le test, à sa sixième année du primaire. Il a été conclu par les chercheurs, à la suite de l'analyse de questionnaires, d'entrevues,

de perceptions d'élèves collectées ainsi que d'observations en classe, qu'un souci grandissant et bien tangible de la performance au détriment des processus d'apprentissage est apparu au fil de l'implantation de ce test. Il a été noté, entre autres, que les deux tiers des 54 élèves interviewés percevaient une pression associée à ce test, reconnaissant que les résultats obtenus à ce dernier représentaient un jugement « officiel » de leur performance qui pourrait notamment avoir un impact sur leur parcours scolaire à venir (Pollard et al., 2000). Autrement dit, cette étude montre que la mise en place de pratiques évaluatives formelles associées à des enjeux élevés pourrait avoir un impact sur le type de motivation ensuite développé par les élèves.

Chouinard (2001) et Wigfield et Eccles (1994) ont noté qu'une grande importance accordée au rendement normatif dans les pratiques évaluatives mises en place pouvait affecter négativement la motivation des élèves, en suscitant chez eux un plus grand désengagement face à leurs apprentissages. Plus encore, Morrissette et Legendre (2011) vont plus loin en proposant que c'est notamment le processus d'« étiquetage » des élèves associé à de telles évaluations formelles normatives qui pourrait nuire à leur motivation, surtout à celle des plus faibles. En contrepartie, Perrenoud (2004) évoque que certains élèves s'investissent seulement dans le cas d'évaluations formelles, étant concrètement associées à une note chiffrée. Autrement dit, les pratiques évaluatives formelles pourraient aussi générer une certaine motivation extrinsèque incitant ces élèves à s'engager dans leurs apprentissages.

2.2.3 Impacts des pratiques d'évaluation sur le processus d'apprentissage

Puis, les pratiques d'évaluation des apprentissages mises en place peuvent aussi impacter les élèves en contribuant au développement de leurs stratégies d'apprentissages, de façon positive ou négative (William et al., 2004 ; Crooks, 1988). À ce propos, Crooks (1988) relève que plusieurs recherches ont démontré que les étudiants universitaires tendaient à modifier leurs stratégies d'apprentissage afin de s'adapter à l'évaluation qui suivra et de bien y performer. Par exemple, il semblerait qu'un étudiant habitué à utiliser des stratégies permettant une compréhension en profondeur des concepts et notions à l'étude tendra à modifier celle-ci pour favoriser un apprentissage « de surface » s'il sait que l'examen sera plutôt composé de questions plus factuelles concordant mieux avec cette dernière stratégie d'apprentissage (Crooks, 1988). Or, le contraire semble aussi vrai : un élève pourrait adapter ses stratégies en faveur d'un apprentissage plus en profondeur si l'évaluation requiert un tel niveau de compréhension. Autrement dit, il semblerait que le type d'évaluation soumis aux élèves puisse avoir un impact concret sur les stratégies d'apprentissage qui seront mises de l'avant par ceux-ci, les faisant ainsi modifier certains de leurs schèmes de pensée à cet égard au fil de leur parcours scolaire. Bien que cette observation concerne

les étudiants universitaires, il n'en demeure pas moins que certains chercheurs, à la suite d'études menées au niveau secondaire, ont émis l'hypothèse que le même processus serait employé par les élèves de ce niveau (Entwistle et Kozeki, 1985).

Dans le même ordre d'idées, Grolnick et Ryan (1987) suggèrent que, quand l'évaluation est associée, pour les élèves, à une fonction de « contrôle » plutôt que d'information, les processus métacognitifs de ces derniers se voient ainsi « court-circuités » (Harlen et Crick, 2003, p. 265, traduction libre). Autrement dit, les processus que l'élève met en branle pour réguler ses apprentissages et assurer sa progression seraient négativement affectés dans les cas où il perçoit que l'évaluation vise plutôt à émettre un jugement ou une « sanction » qu'à l'aider au fil de son apprentissage. Or, il nous semble inévitable que les pratiques évaluatives mises en place influenceront cette perception de l'élève.

2.2.4 Estime de soi et perception de compétence

Il ressort aussi du travail de synthèse de Crooks (1988) que l'évaluation des apprentissages ainsi que les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants peuvent influencer la perception qu'ont les élèves de leurs propres habiletés. Or, les contextes au sein desquels les élèves bénéficient de plusieurs opportunités d'atteindre les exigences et de développer leurs compétences (par exemple, nous pouvons le supposer, avec une évaluation formative en continu plutôt qu'une seule évaluation sommative à la fin) permettraient d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité de ces derniers (Friedman, 1987, cité dans Crooks, 1988). Un tel sentiment se rapporte à la perception qu'entretiennent les élèves de leurs propres habiletés à performer face à une tâche donnée (Bandura, 1977, 1982). Puis, il apparaît aussi que le jugement (sous forme de note) associé à l'évaluation des apprentissages peut avoir des effets néfastes sur l'estime de soi des plus faibles (Harlen et Crick, 2003 ; Gérin-Lajoie, 2008). De façon plus générale, certains auteurs évoquent également qu'une évaluation trop fréquente pourrait, elle aussi, avoir des impacts négatifs sur l'estime de soi de ces derniers (Black et William, 1998).

2.2.5 Autres impacts évoqués

Finalement, quelques autres impacts possibles de l'évaluation des apprentissages sur les élèves sont aussi ressortis de notre recension des écrits. Nous les présenterons donc brièvement. Quant à la question de fréquence associée aux pratiques évaluatives, Mons (2009) souligne que le fait de subir de nombreuses évaluations standardisées associées à des enjeux élevés pourrait avoir des effets néfastes sur la perception que les élèves ont de l'école. Kupiainen et al. (2009) abondent dans le même sens quant à la

fréquence des évaluations subies par les élèves de façon plus générale, qu'elles soient à enjeux élevés ou non.

Puis, à plus long terme, certains auteurs évoquent des impacts importants des évaluations scolaires sur les « carrières des élèves » (Mons, 2009), notamment le redoublement et l'abandon (Mons, 2009) et le décrochage scolaire (Gérin-Lajoie, 2008). Quant au système de classement relatif aux notes associées à l'évaluation des apprentissages, certains auteurs soulignent aussi qu'il peut donner lieu à la stigmatisation pour certains (Mons, 2009 ; Merle, 2002).

Bref, à la lumière de cette recension des impacts possibles de l'évaluation des apprentissages sur les élèves, il semblerait que ces derniers puissent être multiples, tout en étant positifs et négatifs, comme le souligne Crooks (1988). Il apparaît aussi que certains éléments contextuels, eux-mêmes directement associés aux pratiques évaluatives mises en place, peuvent contribuer à exacerber certains des impacts évoqués précédemment. Ces éléments peuvent autant être relatifs aux forts enjeux associés aux évaluations mises en place (Hembree, 1988 ; Mons, 2009) qu'à la vision qu'ont les élèves des dites évaluations ou de leurs visées (Hembree, 1988 ; Grolnick et Ryan, 1987). Or, cette perception des élèves sera aussi apparemment teintée par la perception des visées évaluatives véhiculées par leur enseignant (Pollard et al., 2001).

2.3 Cadre théorique

Tel qu'il a été circonscrit au sein de la précédente recension des écrits sur la question, nous comptons donc nous attarder à l'étude des pratiques évaluatives mises en place par les enseignants ainsi que des impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves. Cet objet de recherche est aussi appréhendé avec des considérations contextuelles. Ainsi, la notion plus large de culture évaluative du contexte finlandais ainsi que du contexte québécois fait aussi inévitablement partie de notre analyse. Considérant l'ensemble de ces éléments, nous pouvons affirmer que notre recherche s'inscrit dans le domaine de la sociologie de l'évaluation des apprentissages (Morales-Perlaza et Morrissette, 2020). Au sein de cette troisième section du chapitre, nous examinerons différentes approches théoriques utilisées dans ce champ d'étude pour ensuite présenter la posture théorique finalement adoptée au regard de notre propre objet de recherche.

2.3.1 Approches en évaluation des apprentissages

Il existe une littérature abondante dans le domaine de l'éducation quant à la question de l'évaluation des apprentissages. Or, nous nous sommes arrêtés plus précisément à la synthèse de Merle (2012), qui nous semblait dresser un portrait tout à fait pertinent des principales approches théoriques ayant eu cours dans ce champ plus précis relatif à l'éducation. Plus précisément, Merle (2012) fait état de trois approches ayant principalement modulé la recherche en évaluation des apprentissages : le modèle docimologique, déterministe et interactionniste. Ces approches seront présentées dans la présente section.

2.3.1.1 Approche docimologique

Le modèle docimologique est associé à la fois à un aspect très normatif (Crahay, 2006) ainsi qu'à la mesure quantitative (Morrissette, 2010b), considérant les notes en tant que produits et visant entre autres à mesurer les écarts de variations entre les différents résultats des élèves à une évaluation (Merle, 2012). Dans cette mesure quantitative, les éléments pouvant influencer le résultat et générer des failles à l'objectivité sont considérés en termes de variables (Bacher, 1973, cité dans Dauvisis, 2006). Plus encore, certains travaux docimologiques attribuent la variance dans les notes octroyées à l'évaluateur, ce qui empêche l'atteinte d'une « vraie note » au sens purement objectif (Dauvisis, 2006). Autrement dit, l'enseignant serait ici associé à une « marge d'erreur » plutôt qu'à un acteur dans la construction des dynamiques évaluatives comme ce serait le cas avec certaines approches davantage tournées vers l'aspect social de l'évaluation. Effectivement, contrairement aux modèles déterministe et interactionniste, la recherche docimologique ne prend pas en compte le contexte historique et social dans son analyse de la notation relative à l'évaluation des apprentissages (Merle, 2012). Or, il n'en demeure pas moins qu'elle peut avoir des apports intéressants, entre autres quant au questionnement relatif à la subjectivité de l'évaluateur (Weiss, 1992) et à la qualité des outils d'évaluation (Dauvisis, 2006). Cette approche contribue aussi, tel que le souligne Merle (2012), à appuyer la pertinence des évaluations standardisées dans la mesure où ces dernières tendent vers une comparaison (entre les élèves et les milieux) objective de performances. Cependant, dans la mesure où les concepts d'évaluation formative et de développement de compétences, associés à la mesure qualitative du progrès des élèves (Baribeau, 2015 ; Scallon, 2004 ; Morrissette et Legendre, 2011), sont centraux dans les programmes finlandais (FNBE, 2014) et québécois (MEQ, 2003), il nous semblait que l'approche docimologique n'était pas la plus appropriée dans notre cas.

2.3.1.2 Approche déterministe

Notons d'abord que les paradigmes fonctionnalistes et critiques, bien que différents, peuvent être considérés comme faisant tous deux partie de l'approche déterministe ici présentée. À l'instar de Dubar (2006), nous les réunirons donc ici dans cette même section. Le modèle déterministe postule que l'enseignant ne note pas une copie indépendamment d'autres facteurs comme l'influence des autres copies, de l'historique de l'élève et de facteurs extrascolaires (milieu, parents, etc.) (Merle, 2012). Parmi les approches déterministes, les fonctionnalistes sont rattachés à une vision méritocratique de l'école en ce sens où ils prônent l'égalité d'accès tout en postulant que ce sont les élèves ayant les « capacités individuelles » nécessaires qui auront accès à la réussite et, par le fait même, à une certaine mobilité sociale (Magnan et Vidal, 2015, p. 219). Puis, selon la perspective fonctionnaliste, il est requis pour les élèves de s'adapter aux standards imposés par l'école, et non l'inverse (Magnan et Vidal, 2015). Du côté du paradigme critique, Bourdieu et Passeron (1970) notent le poids des structures : ils soulignent les inégalités sociales de départ tout en soutenant que l'école contribue à la reproduction de celles-ci. Ces auteurs critiquent aussi les « dispositifs de classification provenant de l'école » (Magnan et Vidal, 2015, p. 220) en arguant qu'ils légitiment la domination de groupes ayant un capital culturel plus élevé (et plus près des normes encouragées à l'école). Dans le cas qui nous intéresse, nous pourrions assimiler ces dispositifs de classification à l'évaluation des apprentissages. Or, les approches déterministes nous semblent plus axées sur les dispositions individuelles des élèves telles que déterminées par un système social : leurs capacités et leur « mérite » dans le cas des fonctionnalistes, et leur capital culturel ainsi que celui de leurs parents, dans le cas des théoriciens critiques comme Bourdieu et Passeron (1970). Ces approches peuvent donc être considérées comme étant très normatives, car elles analysent le rôle de l'élève selon leur adaptation à une certaine « norme d'excellence » à l'école (Perrenoud, 1995). Ces approches nous semblaient ainsi, au regard de notre projet de recherche, accorder trop peu d'importance au contexte plus particulier de la classe et à la particularité des interactions pouvant y naître. En effet, puisque nous envisagions de comparer deux cultures évaluatives provenant de deux contextes sociaux et éducatifs apparemment différents à bien des égards, il nous semblait inévitable que l'approche théorique envisagée pour mener notre analyse devait considérer la prégnance du contexte et les dynamiques pouvant y être générées. Plus encore, un certain vide scientifique semble être associé à la connaissance des pratiques évaluatives observables sur le terrain, notamment en Finlande. Or, pour combler ce dernier, il nous semblait inévitable que l'approche envisagée doive aussi pouvoir s'attarder aux dynamiques mises en place quotidiennement dans la classe, à un niveau plus « micro ».

2.3.1.3 Approche interactionniste

Historique

Les origines de la tradition de recherche interactionniste sont d'abord indissociables de l'École de Chicago (Poupart, 2011 ; Morrissette, Guignon, Demazière, 2011 ; Vrancken, 1998). Plusieurs chercheurs sont aussi associés à ces origines : Dewey, James, Cooley et Mead, ce dernier étant considéré comme l'une des figures principales de cette approche (Mullins et Mullins, 1973). Apparemment, on doit le terme « interactionnisme symbolique » à Blumer, une autre figure importante de cette approche (Poupart, 2011 ; Chapoulie, 2011). D'autres interactionnistes sont associés à des apports importants pour cette approche, notamment Becker et Goffman (Chapoulie, 2011). Or, considérant cette tradition de recherche foisonnante, nous avons choisi, dans le cadre de notre recherche, d'évoquer des éléments associés à différents auteurs. Ainsi, nous ne prétendons pas adhérer au point de vue d'un seul d'entre eux, mais plutôt, puiser parmi plusieurs éléments de cette tradition de recherche. La présente section vise à exposer les grandes lignes du modèle interactionniste tout en le liant, à certains égards, à la manière dont nous avons appréhendé notre objet de recherche.

Interactions

Les perspectives interactionnistes ne s'attardent pas à l'analyse de l'individu seul et de ce qu'il produit, mais plutôt à une analyse englobant un ensemble d'interactions entre de multiples acteurs (Morrissette, 2010b). Merle (2012) relève que le modèle interactionniste postule toute l'importance des interactions ayant cours à l'intérieur de la classe dans l'observation et la compréhension du phénomène de l'évaluation des apprentissages. La relation entre l'enseignant et les élèves modulée par leurs interactions quotidiennes y est considérée comme un facteur d'influence essentiel (Barakett et Cleghorn, 2007 ; Bélanger et Taleb, 2006 ; Merle, 2012). Ainsi, contrairement au modèle déterministe postulant que l'individu subit le poids des structures (Bourdieu et Passeron, 1970), l'interactionnisme reconnaît que l'individu est actif et qu'il interagit dans et avec son environnement (Le Breton, 2004).

Cependant, bien que l'interactionnisme ne s'attarde pas uniquement à l'individu sans considération pour les interactions dans lesquelles il s'inscrit, le caractère individuel n'y semble pas totalement nié. En ce sens, pour Mead (2006), peu importe le contexte, chaque action est tout de même dotée d'un caractère individuel. Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, nous pourrions croire que bien que les enseignants d'un contexte donné s'inscrivent tous dans la même culture évaluative de prime abord, il n'en demeure pas moins que des variations notoires pourraient être observables au sein de leurs pratiques évaluatives. À ce propos, Mottier Lopez (2007), dans ses recherches, évoque la microculture de classe

(inspirée des travaux de Cobb et al., 1997 et de Yackel et Cobb, 1996), elle-même mise en place par les interactions qui naissent entre l'enseignant et les élèves. Ce concept conçoit chaque classe comme une entité singulière. Plus encore, Mottiez Lopez (2007) évoque que cette microculture influence les activités (notamment d'enseignement et d'apprentissage) en classe, mais aussi que les acteurs sociaux, par leurs interactions, influencent eux aussi à leur tour cette microculture de classe. Autrement dit, malgré le caractère individuel des actions des individus évoqué par Mead, des dynamiques ayant un impact sur les actions des acteurs sociaux naissent à travers ce jeu d'interactions quotidiennes en classe. Becker (2004) abonde dans le même sens, en liant actions et interactions. Plus précisément, cet auteur soutient que la compréhension des actions d'une personne passe par la prise en considération du réseau d'interactions duquel elle fait partie, mais aussi de la dynamique des interactions la liant à d'autres personnes (Becker, 2004).

Puis, toujours en ce qui a trait à notre objet d'étude, Halinen, Kauppinen et Yrjölä (2006) soutiennent que « [l]a dimension la plus approfondie et la plus essentielle de l'évaluation des apprentissages est à rechercher au cœur de l'interaction entre enseignant et élève » ([trad. : Hanse], p. 109). En effet, ces auteures abordent ici la rétroaction fournie par l'enseignant comme un élément clé du processus d'apprentissage des élèves. Or, il est effectivement inévitable que cette étape génère des interactions entre les acteurs impliqués. Plus encore, dans la mesure où l'évaluation formative, qui est au cœur des politiques d'évaluation des apprentissages du Québec (MEQ, 2003) et de la Finlande (FNBE, 2016) vise l'accompagnement de l'élève en cours d'apprentissage (Ames, 1992, cité dans Issaieva et Crahay, 2010), il est à prévoir qu'elle impliquera une certaine forme de rétroaction de la part de l'enseignant afin d'aiguiller l'apprenant. Ainsi, l'adoption de l'approche interactionniste pour les fins de la comparaison entre les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants de ces deux contextes nous semblait pertinente dans la mesure où elle nous a permis aussi de mieux comprendre cet aspect de l'application de l'évaluation qu'est la rétroaction. Cet aspect concerne non seulement l'évaluation formative, mais aussi l'évaluation sommative.

Représentations/significations

La nomenclature « symbolique » associée à l'interactionnisme symbolique renvoie au sens que les acteurs donnent aux interactions quotidiennes, à leur compréhension et leurs perceptions coconstruites dans un contexte social donné (Becker et McCall, 1990). À ce propos, selon Becker (1963 ; 2002), l'action des acteurs naît effectivement d'une « coconstruction » impliquant à la fois leurs propres représentations des situations ainsi qu'un certain arbitrage de ces représentations en fonction de celles des autres. Ainsi,

bien que certains auteurs n'établissent pas de réelle distinction dans leur usage des termes « interactionnisme » et « interactionnisme symbolique »⁹ (Poupart, 2011), il n'en demeure pas moins que cette question de représentations demeure centrale à l'approche interactionniste (Blumer, 1969, cité dans Meltzer, Petras et Reynolds, 1975).

Plus encore, selon cette perspective, il appert aussi que les attentes élevées d'un enseignant face à ses élèves augmenteraient les chances de réussite de ces derniers (Magnan et Vidal, 2015). En ce sens, l'approche interactionniste considère l'enseignant comme un acteur de premier plan quant aux dynamiques éducatives, soulignant les impacts importants de ses actions et des conceptions qu'il adopte et véhicule. Or, il est à considérer, à notre avis, que les attentes de enseignants peuvent entre autres se refléter dans leurs choix de pratiques évaluatives ainsi que le contenu des évaluations conçues. Ainsi, cette approche nous semblait d'autant plus pertinente au regard de notre objet d'étude.

Arrangements évaluatifs

Cette idée interactionniste voulant que les actions des acteurs sociaux ainsi que leurs représentations se modulent au fil des interactions peut aussi être liée, entre autres, au principe d'arrangements évaluatifs évoqué par Merle (2012). Selon cet auteur, ces arrangements consistent en fait en des négociations, relatives à la notation des élèves, entre autres. De façon plus concrète, Merle (2012) note qu'un exemple d'arrangement évaluatif pourrait représenter le fait, pour un enseignant, de modifier ses pratiques évaluatives en ajoutant une évaluation facile en réponse (et forme de « récompense ») aux efforts et aux bons comportements de ses élèves. Nous pouvons dénoter, par cette situation, que l'action de l'enseignant a été motivée par les interactions entre lui et ses élèves. Plus encore, ses représentations initiales de ce que serait une évaluation juste et pertinente ont aussi été, en quelque sorte, modifiées au fil des interactions en classe. Ainsi, nous retrouvons, dans le principe d'arrangement évaluatif tel que présenté par Merle (2012), les éléments principaux associés à l'interactionnisme explicités précédemment. Or, par la mise en lumière de ce principe, le poids des interactions et de leurs impacts sur les pratiques d'évaluation des apprentissages mises en place par les enseignants semble réitéré.

La recherche interactionniste

Comme le résume Chapoulié (1973), selon la perspective interactionniste, c'est grâce à l'étude des interactions que l'on peut comprendre et expliquer les pratiques et les représentations des acteurs sociaux

⁹ Pour notre part, à l'instar de Poupart (2011), nous reconnaissons l'importance des représentations des acteurs sociaux dans la perspective interactionniste, mais utiliserons les deux termes sans distinction.

dans le cadre de leur travail notamment. Plus encore, pour Poupart (2011) la recherche interactionniste vise à « “rendre compte” et à “tenir compte” de la perspective des acteurs sociaux dans l’appréhension des réalités sociales » (p. 181). Autrement dit, les acteurs sociaux occupent inévitablement un rôle de premier plan et c’est grâce à ceux-ci ainsi qu’à leurs représentations que les réalités sociales pourront être mieux comprises. Pour cet auteur, « rendre compte » consiste à faire émerger les expériences et les points de vue des acteurs au sein d’une description la plus précise possible (Poupart, 2011). Du point de vue interactionniste, l’accès à une telle connaissance passe notamment par le recours au terrain. En effet, cette approche est associée à une tradition de recherche encourageant d’abord la collecte de données empirique (Chapoulie, 2001 ; 2008, Vrancken, 1998). Le rapprochement vers la réalité du terrain y est effectivement perçu comme nécessaire, entre autres afin d’analyser les interactions quotidiennes (Morrissette, 2010b).

Nous demeurons également conscients que la principale critique ayant été faite au courant interactionniste représente le fait qu’il mène à des analyses plus axées sur les praticiens et leurs interactions quotidiennes que sur une vision plus macro qui prendrait davantage en considération les structures de pouvoir et les éléments historiques relatifs à la société concernée (Bourdoncle, 1993 ; Dennis et Martin, 2005). Or, Dennis et Martin (2005) répondent à cette critique en évoquant que, du point de vue de cette approche et d’études s’y inscrivant, des relations de pouvoir sont adoptées au quotidien par des acteurs sociaux et que ces dernières contribuent entre autres à « structurer les sociétés » (p. 207). Ainsi, nous adhérons à cette idée et réitérons l’importance, à notre avis, de nous attarder aux pratiques et interactions quotidiennes ayant lieu dans la classe afin de mieux comprendre la dynamique entourant les pratiques évaluatives telles que présentées par les enseignants et vécues par les élèves pour ensuite pouvoir les comprendre dans un contexte plus large.

De façon plus concrète au regard de notre objet d’étude, cette approche nous semblait aussi permettre d’appréhender certains éléments relatifs aux impacts des pratiques d’évaluation des apprentissages sur les élèves. À ce propos, McDonald (2001) relève que l’anxiété d’évaluation telle qu’observée du point de vue interactionniste a permis de mettre en lumière l’importance du contexte ainsi que de son interaction avec la personnalité et les prédispositions de l’élève. De manière plus concrète, rappelons que certains impacts de l’évaluation peuvent se voir exacerbés en fonction de ce qui est requis de la part de l’élève ainsi que de son impression de la teneur de l’évaluation (McDonald, 2001). Or, cet aspect nous semble pouvoir être lié à la question des représentations des acteurs sociaux, elle-même centrale à l’approche interactionniste. Bien que cette considération évoque davantage les représentations

des élèves, il n'en demeure pas moins que ces dernières naissent en partie de leurs interactions avec l'enseignant, du moins c'est ce que conçoit la perspective interactionniste. Plus encore, selon les résultats de Liu (2012), le « climat interpersonnel de l'école » (p. 763) aurait un effet sur le niveau d'anxiété d'évaluation des élèves. Autrement dit, à la lumière de ces résultats, les effets de l'évaluation semblent pouvoir être modulés, entre autres, par les interactions quotidiennes en classe, ce qui réitère la pertinence d'une analyse interactionniste des impacts des pratiques d'évaluation des apprentissages mises en place par les enseignants.

Perceptions d'enseignants

Dans la lignée de l'approche interactionniste que nous avons adoptée pour notre recherche, il nous semblait tout à fait cohérent de nous orienter vers une meilleure compréhension des pratiques évaluatives mises en place par les enseignants en récoltant les perceptions de ces derniers sur le sujet. En ce sens, plusieurs études ont sollicité le point de vue des enseignants afin de mieux comprendre certains enjeux de l'évaluation scolaire (Forgette-Giroux et al., 1996 ; Deslandes et Rivard, 2011 ; Morrissette, 2009 ; Mottier Lopez, 2015). Ainsi, nous tenterons, dans la section qui suit, d'appuyer notre choix à la fois quant à l'approche interactionniste et la collecte de perceptions d'enseignants.

D'une part, ce choix a été motivé par le fait que l'acteur social occupe une place centrale dans la compréhension et la mouvance des phénomènes du point de vue interactionniste (Le Breton, 2004 ; Poupart, 2011 ; Mottier Lopez, 2007). Pour sa part, Morrissette (2010 b) conçoit l'enseignant comme un acteur clé du point de vue interactionniste dans la mesure où il constitue le pivot d'interactions naissantes en classe. Autrement dit, par la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage, il orchestre en quelque sorte le contexte de la classe, générant de multiples interactions et mettant en branle ses propres représentations des savoirs enseignés. Ainsi, dans le cadre de cette approche, considérant l'importance de ses interactions quotidiennes, le savoir de l'enseignant quant à sa propre pratique y est valorisé (Merle, 2012). Or, cela semble appuyer l'intérêt, dans le cadre de notre recherche, d'avoir sollicité les perceptions des enseignants, ces acteurs sociaux « de premier plan » dans la classe, quant aux impacts de leurs pratiques évaluatives sur les élèves.

D'autre part, comme mentionné précédemment, les significations portées par les acteurs sociaux constituent aussi un élément central à l'approche interactionniste (Becker et McCall, 1990 ; Blumer, 1969, cité dans Meltzer, Petras et Reynolds, 1975 ; Poupart, 2011 ; Morrissette, 2010b). En effet, le point de vue des acteurs est au cœur de l'analyse associée à cette approche (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011).

Ainsi, il nous semblait tout indiqué de solliciter le point de vue des enseignants quant aux pratiques évaluatives qu'ils mettent en place en classe afin d'appréhender cet objet d'étude.

De surcroît, dans ce jeu d'interactions multiples ayant cours dans cette microculture de classe (Mottier Lopez, 2007), il semblerait que les élèves puissent intérioriser les perceptions que les enseignants ont d'eux-mêmes et de leurs capacités (Dennis et Martin, 2005). Ainsi, considérant que nous nous intéressions aussi aux impacts des pratiques évaluatives mises en place par les enseignants sur les élèves, il nous semblait d'autant plus pertinent de tenter de faire émerger ces perceptions des enseignants si elles pouvaient, de surcroît, elles aussi, avoir un impact sur les élèves.

2.4 La notion de culture évaluative

Il nous paraît inévitable de définir le concept de culture évaluative puisqu'il est central à notre recherche. Nous jugeons pertinent de nous attarder d'abord à des caractéristiques issues de la définition plus large du concept de culture, indépendamment du cadre théorique au sein duquel s'insère notre recherche. Après maintes recherches sur la culture, nous avons principalement puisé les caractéristiques mobilisées ici chez Fortier et Pizarro Noël (2018) puisque ces auteurs parviennent, à notre avis, à fournir des caractéristiques étonnamment limpides pour décrire un concept aussi abstrait et mouvant que celui-ci. Puis, pour chacune de ces principales caractéristiques de la notion de culture, nous nous appliquerons ensuite à présenter la culture évaluative au sens où nous l'entendons dans le cadre de notre recherche, et ce, en adéquation avec une vision interactionniste. Ainsi, puisque la culture est apparemment excessivement difficile à cerner (Fortier et Pizarro Noël, 2018), nous procéderons donc à l'instar de Cadet (2006) qui, comme l'ont fait d'autres chercheurs quant à leurs objets de recherche respectifs, a tenté de fournir une définition d'une culture éducative en didactique des langues, se voyant ainsi propre à son objet de recherche et facilitant son analyse.

À l'origine, Boudon et Bouriccaud (1994) rappellent que le concept de culture provient du champ de l'anthropologie, mais qu'il demeure « transposable à la sociologie » (p. 141). Mobilisée aujourd'hui dans plusieurs disciplines, il faut toutefois savoir que la notion de culture demeure des plus « polysémiques », dotée d'un sens changeant « selon les disciplines, les approches théoriques ou les auteurs » (Fortier et Pizarro Noël, 2018, p. 77). Outre ces variations propres aux sens et aux définitions que l'on attribue à la culture, cette dernière paraît aussi mouvante dans son essence dans la mesure où certains la qualifient de « temporaire et changeante » (Clifford, 1986, cité dans Tardif et Mujawamariya,

2002, p. 7). La culture évaluative telle que nous la concevons dans le cadre de cette recherche apparaît tout aussi mouvante, et ce, puisqu'elle naît entre autres au sein des significations portées et véhiculées par les enseignants. De telles significations nous paraissent, en soi, représenter des éléments hautement dynamiques dans la mesure où elles sont sujettes à de nombreuses variations au fil des interactions auxquelles ils prendront part (Becker, 1963; 2002). Plus encore, nous estimons que la culture évaluative se construit aussi par le biais des pratiques évaluatives des enseignants qui, elles aussi, comme toutes les pratiques enseignantes (Morrissette, 2011b), sont loin d'être figées et demeurent en constante mouvance.

De façon générale, Fortier et Pizarro Noël décrivent la culture ainsi :

En tant que système symbolique partagé par les membres d'un groupe social plus ou moins étendu, on peut donc dire de la culture qu'elle est composée des normes, des croyances et des valeurs, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des symboles et des objets matériels propres à une collectivité. (Fortier et Pizarro Noël, 2018, p. 77)

Dans le cas qui nous intéresse, nous concevons que la culture évaluative est effectivement partagée par les membres issus d'un même contexte, soit le contexte scolaire secondaire québécois ou le contexte scolaire secondaire finlandais. En accord avec la perspective interactionniste, nous considérons que la culture évaluative naît au sein des interactions et des actions des acteurs qui donnent lieu à des façons de faire et de percevoir communes. Concrètement, ces éléments apparaîtront donc comme des « tendances » au sein du discours des enseignants au moment de décrire leurs pratiques et leurs perceptions relatives à l'évaluation des apprentissages. Nous estimons également que les éléments d'une culture évaluative se retrouvent à être non seulement partagés par les enseignants, mais aussi par d'autres acteurs gravitant autour du système éducatif que nous étudions: élèves, parents, directeurs, etc. Puisque Becker (1963; 2002) évoque la tenue d'un arbitrage des représentations portées par certains acteurs en fonction de celles des autres, nous estimons tout à fait cohérent de proposer que la culture évaluative se verrait aussi partagée par d'autres acteurs du contexte éducatif et qu'elle naîtrait dans la mouvance et la « négociation » des représentations de chacun.

Plusieurs auteurs relèvent également que la notion plus large de culture implique une transmission (Fortier et Pizarro Noël, 2018; Durand et Flavier, 2002; Boudon et Bourricaud, 1994). Une telle transmission sous-entend deux rapports au temps. D'une part, elle se fait d'une génération à l'autre, donc dans une certaine linéarité temporelle (Fortier et Pizarro Noël, 2018). D'autre part, cette transmission comporte aussi une part d'itération puisqu'il apparaît également que les éléments qui forment une culture donnée « se renouvellent dans le temps, tout en gardant les traces de [leur] passé » (Fortier et Pizarro Noël, 2018, p. 77). Un tel constat nous paraît étroitement lié à la notion de tradition. Une telle

« transmission » ne nous apparaît pas totalement incompatible avec les principes interactionnistes dans la mesure où elle implique, à notre avis, le partage d'éléments (se faisant par le biais d'interactions entre les acteurs) et ensuite la reprise de certains d'entre eux. Morrissette (2011b), au moment d'analyser les pratiques d'évaluation formative adoptées par des enseignantes d'un point de vue interactionniste, évoque pour sa part l'existence de « conventions » issues de la culture professionnelle enseignante qui donnent lieu à des « manières de faire partagées » (p. 18). Elle estime également que ces conventions peuvent permettre de mieux comprendre les « allant de soi de la culture enseignante » (p. 19) faisant en sorte, par exemple, que certaines pratiques ou significations sont mobilisées sans être « remis[es] en question » (p. 19). Nous estimons donc que la culture évaluative pourrait aussi être formée, entre autres, de certains éléments du passé repris au fil du temps, puisqu'ils sont passés dans l'usage à titre de conventions relatives aux façons d'évaluer, par exemple.

De façon plus particulière au contexte éducatif finlandais, soulignons également que Halinen, Niemi et Toom (2016) ont proposé que la culture de confiance y ayant cours était en partie construite non seulement par le biais des rapports et des dynamiques entretenus entre les différents acteurs impliqués (parents, enseignants, directeurs), mais aussi par celui des interactions quotidiennes en classe. Une telle vision nous paraît, pour sa part, réitérer la pertinence d'étudier la culture évaluative d'un point de vue sociologique, mais aussi interactionniste. À la lumière de ce constat de Halinen, Niemi et Toom (2016), nous croyons effectivement que c'est entre autres en nous attardant aux interactions dont les enseignants sont au cœur que nous parviendrons à mieux appréhender notre objet d'étude. Ces dernières peuvent, à notre avis, à la fois moduler leurs choix de pratiques évaluatives et la façon dont l'évaluation qu'ils mettront en place impactera leurs élèves.

En somme, nous considérons, dans le cadre de la présente recherche, que la culture évaluative est notamment composée de façons d'évaluer les élèves (ou de pratiques évaluatives) et de façons de voir l'évaluation (ses objectifs, ses visées, son importance, les valeurs qui devraient guider les choix évaluatifs, etc.) – correspondant à des représentations en termes interactionnistes (Blumer, 1969, cité dans Meltzer, Petras et Reynolds, 1975) – partagées et interprétées par les enseignants. Nous nous intéressons donc ici à la culture évaluative telle que construite par les significations relatives à l'évaluation (et à la culture elle-même) que portent les enseignants. Notre définition de la culture évaluative se place ainsi en opposition avec les principes sociologiques proposés par Durkheim qui mèneraient plutôt à voir la culture comme un « système » qui contraint les individus dont les actions dépendent de ce même système (Dubar, 2006). Or, puisque, du point de vue interactionniste, les actions des acteurs seront notamment modulées par les

représentations qu'ils portent en eux (Becker, 1963; 2002), il nous paraît tout indiqué de chercher entre autres à voir la manière dont la culture évaluative peut impacter les pratiques évaluatives des enseignants, élément qui se trouve au cœur de notre question générale de recherche.

2.5 Questions de recherche

À la lumière de la recension des écrits ainsi que du cadre théorique précédemment présentés, rappelons d'abord la question de recherche à laquelle nous nous attarderons dans les pages qui suivent : Selon les enseignants du secondaire du Québec et de la Finlande, comment la culture évaluative respective à chaque contexte impacte-t-elle leurs pratiques évaluatives ainsi que les élèves ?

Il ressort d'abord, de la recension des écrits effectuée quant aux impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves, qu'ils peuvent être multiples tout en étant à la fois positifs et négatifs (Crooks, 1988). Cependant, il apparaît que les impacts de ce processus sur le stress ou l'anxiété ainsi que sur la motivation des élèves sont plus particulièrement notoires au regard de la littérature scientifique publiée (Crooks, 1988 ; Hembree, 1988 ; von der Embse et al., 2018 ; McDonald, 2001 ; Harlen et Crick, 2003). Plus encore, il semblerait aussi que certains impacts de l'évaluation des apprentissages puissent se voir exacerbés dans des contextes où une certaine pression pour la performance soit plus grande, notamment dans le cas d'évaluation à enjeux élevés (Mabilon-Bonfils, 2011 ; Mons, 2009).

Puis, nous souhaitons rappeler que la présente recherche s'insère dans le domaine de la sociologie de l'évaluation des apprentissages (Morales-Perlaza et Morrissette, 2020) et qu'elle est adossée à la perspective interactionniste. Cette approche a effectivement été mobilisée tout au long de la recherche : de la planification à l'analyse des résultats. Par exemple, les questions du canevas d'entrevue (voir annexe 2) mobilisé visaient notamment à mieux comprendre les interactions des enseignants avec les autres acteurs (parents, élèves, directeurs, autres enseignants) ainsi que leurs effets, mais aussi à faire ressortir leurs propres représentations par rapport à l'évaluation. Le choix d'outil de collecte de données que nous avons opéré (qui sera abordé au chapitre suivant) s'inscrit aussi en continuité avec l'approche interactionniste : la réalisation d'entrevues nous a permis de nous rapprocher du terrain (Chapoulie, 2001 ; 2008, Vrancken, 1998; Morrissette, 2010b) et de favoriser l'émergence des représentations des enseignants quant à l'évaluation des apprentissages, acteurs principaux s'inscrivant dans la mouvance de ce phénomène (Morrissette, 2010b). À ce propos, nous ajouterons aussi qu'à notre sens et selon les prémisses de cette approche, il nous semblait inévitable, non seulement de mobiliser les pratiques

autodéclarées des enseignants, mais aussi de solliciter les significations qu'ils associent à l'évaluation des apprentissages afin de mieux comprendre le moteur de leurs actions. Par exemple, nous avons entre autres tenté de faire émerger leur point de vue quant à leurs pratiques, mais également quant aux visées évaluatives qu'ils portent en eux et véhiculent à travers les pratiques mises en place. L'interactionnisme a aussi inévitablement été mobilisé lors de l'analyse de nos données dans la mesure où celle-ci s'est faite de sorte à appréhender notre objet d'étude du point de vue de l'enseignant qui se trouve au cœur du système d'interactions de l'école et de la classe (Morrissette, 2010b). Nous avons également choisi et organiser les données pertinentes en thèmes et en sections nous permettant de mieux comprendre notre objet d'étude selon une perspective sociologique et interactionniste, donnant lieu à une interprétation tout aussi cohérente avec les principes de cette approche auxquels nous adhérons.

Ainsi, à la lumière de ces considérations ainsi que de notre intention, s'inscrivant dans la perspective interactionniste, de solliciter le point de vue d'acteurs clés au cœur des interactions de la classe, soit les enseignants, voici les questions spécifiques auxquelles nous avons tenté de répondre :

- 1) Du point de vue d'enseignants du secondaire québécois et finlandais, quelles sont les visées de l'évaluation des apprentissages?
- 2) Quelles sont les pratiques évaluatives déclarées des enseignants du secondaire dans le contexte québécois et finlandais?
- 3) Quels sont, du point de vue d'enseignants du secondaire québécois et finlandais, les impacts de l'évaluation des apprentissages sur le stress et la motivation des élèves ?

CHAPITRE 3 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le premier chapitre, nous avons tenté de mettre en lumière les dynamiques ayant cours dans les contextes québécois et finlandais quant à quelques-uns des acteurs sociaux pouvant être liés au contexte éducatif et évaluatif mis en place, notamment les enseignants, les élèves, les parents, les directions d'établissements et autres paliers décisionnels. Nous avons aussi décrit la vision de l'évaluation des apprentissages véhiculée dans les écrits théoriques et ministériels du Québec et de la Finlande. Puis, dans le deuxième chapitre, nous avons souligné notre désir de nous rapprocher du terrain afin d'étudier les pratiques d'évaluation des apprentissages ainsi que leurs impacts sur les élèves. Après une recension des écrits portant sur ces concepts, nous avons aussi présenté notre intention d'adosser notre recherche à l'interactionnisme symbolique. Cette approche théorique s'inscrit en continuité avec notre désir de rapprochement du terrain et de compréhension du phénomène étudié du point de vue des principaux acteurs sociaux le vivant, soit les enseignants. Ainsi, nous avons tenté d'élaborer un cadre méthodologique dans cette même continuité au regard de la recherche que nous comptons mener et de notre posture théorique. L'objectif du présent chapitre est d'exposer, en détail, ce cadre méthodologique. Ainsi, après quelques considérations épistémologiques, nous y présenterons nos participants, la manière dont nous avons récolté et analysé les données et certaines considérations éthiques.

3.1 Type de recherche

En accord avec les objectifs de cette recherche, elle se place dans une méthodologie qualitative-interprétative. Tout d'abord, le paradigme interprétatif sous-tend que « la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). Ainsi, nous notons un lien clair entre ce paradigme et notre approche théorique, d'une part, puisque nous avons visé entre autres à récolter des perceptions d'enseignants et à construire du sens à l'aide de celles-ci. D'autre part, notre recherche soutient aussi cette idée d'une réalité sociale « multiple » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28), d'où l'intérêt, entre autres, de comparer les pratiques évaluatives ainsi que leurs impacts dans deux contextes sociaux bien différents (le Québec et la Finlande), et ce, dans une certaine optique d'élaborer des points de repère afin de mieux comprendre certains éléments de cette réalité complexe et multiple.

Pour sa part, la méthodologie qualitative permet l'étude d'objets singuliers tout en prenant en considération l'importance du contexte ainsi que des interactions sociales qui induisent des variations d'un contexte à l'autre (Anadón, 2006). De façon encore plus précise, concernant l'évaluation scolaire et ses impacts sur les élèves, qui correspondent à notre seconde question spécifique de recherche, il a déjà été relevé, au sein d'études antérieures, que la « structuration du contexte scolaire » représentait une variable incontestable (Ames, 1992) et que l'évaluation scolaire ainsi que les enjeux y étant associés doivent être compris et analysés en fonction de chaque « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2007). Or, cela nous permet de réitérer le caractère contextuel des connaissances produites par le biais de notre recherche. Plus encore, il semble également inévitable que les pratiques évaluatives des enseignants, qui sont au cœur de notre deuxième question spécifique de recherche, comportent un fort aspect contextuel dans la mesure où, tel que le courant interactionniste le soutient, les dynamiques et les interactions sociales, elles-mêmes partie intégrante du contexte, peuvent orienter les actions des acteurs sociaux (Becker, 2004 ; Merle, 2012). Puis, l'étude du rôle de la culture évaluative, concept central à notre question générale de recherche, semble également pouvoir être rattachée à la production de connaissances contextuelles. En effet, il nous apparaît que cette dernière implique, elle aussi, tout un jeu de dynamiques contextuelles. Ainsi, considérant que la recherche qualitative permet de mieux comprendre une réalité contextuelle, ce choix nous semblait tout à fait cohérent pour la recherche menée.

De plus, Anadón et Guillemette (2007) affirment que la reconnaissance et la mise de l'avant de la subjectivité représente l'une des conditions essentielles au développement de connaissances au sein d'une recherche qualitative. Or, la question des représentations portées par les acteurs sociaux étant centrale à l'approche interactionniste (Becker et McCall, 1990 ; Blumer, 1969, cité dans Meltzer, Petras et Reynolds, 1975 ; Poupart, 2011 ; Morrissette, 2010b), une telle subjectivité ne peut être niée dans le cadre de la recherche que nous avons menée. Autrement dit, c'est entre autres cette subjectivité, valorisée par la recherche qualitative ainsi que l'approche interactionniste, qui nous a permis d'avoir accès à une compréhension plus riche des pratiques évaluatives mises en place par les enseignants ainsi que de la culture évaluative dans laquelle elles s'insèrent.

Finalement, alors que la recherche qualitative est souvent associée à l'induction (Fortin et Gagnon, 2016 ; Anadón et Guillemette, 2007), la démarche de recherche que nous avons adoptée était plutôt semi-inductive. Or, nous aborderons cette forme d'« alliage » épistémologique plus en détail au moment de présenter la stratégie d'analyse envisagée. De la même façon, il semble implicite que notre recherche

s'inscrit dans le courant de l'éducation comparée. Toutefois, cet aspect sera également plus explicité au moment d'aborder la question de l'analyse des données récoltées.

3.2 Description des participants

Tous les participants recrutés pour notre recherche sont enseignants au secondaire. Nous avons choisi de cibler ce niveau d'enseignement notamment puisque, dans les deux contextes étudiés, il implique des enseignants disciplinaires spécialisés et qu'il semblerait que certaines pratiques évaluatives des enseignants pourraient varier selon leur rattachement disciplinaire (Baribeau, 2015). Or, une telle variation supposée nous semblait pertinente à observer dans le cadre d'une recherche exploratoire se voulant servir de point de départ pour une éventuelle réflexion sur les pratiques évaluatives et leurs impacts. De façon concrète, dans le système éducatif québécois, le secondaire s'échelonne sur cinq ans et s'adresse à des élèves âgés de 12 à 17 ans. En ce qui a trait au contexte éducatif finlandais, nous avons ciblé les enseignants de la *Lower secondary school*. Ce niveau correspond en fait aux trois dernières années de la *Comprehensive school* (qui correspond à l'éducation de base obligatoire) et les élèves y sont âgés de 13 à 16 ans. Ces années sont également désignées comme la 7^e, 8^e et 9^e années et elle suivent les six années de scolarité précédentes qui équivalent au primaire pour le contexte québécois. Ainsi, à des fins de comparaisons, il nous semblait s'agir des niveaux se rapprochant le plus de l'école secondaire québécoise.

Nous avons interviewé sept enseignants dans chacun de ces contextes, pour un total de quatorze participants interviewés. Nous avons également réalisé quelques observations en classe dans le contexte finlandais. Nous y avons observé deux enseignantes au secondaire : nous avons passé sept périodes d'enseignement d'une durée d'une heure chacune avec la première enseignante (E15), et deux périodes avec la seconde, que nous avons également interviewée hors des heures de classes (E12). Ainsi, à l'instar de Morrissette (2011b), nous ne cherchions pas la représentativité statistique, mais plutôt une représentativité sociologique. En effet, notre échantillon se voulait être constitué de cas d'enseignants choisis afin de témoigner de la culture évaluative et du contexte éducatif particulier (québécois ou finlandais) dans lesquels ils s'inséraient. Dans cette optique, et considérant le caractère exploratoire de notre recherche, nous percevions que ce nombre réduit de participants suffirait pour l'analyse que nous souhaitons mener.

Quant au recrutement de ces enseignants interviewés dans chacun des contextes, nous avons mobilisé un échantillon étant à la fois de convenance et critérié. En ce sens, nous avons d’abord établi les quatre critères suivants, que nous souhaitons respecter quant à la constitution de cet échantillon :

1. Représentation d’un éventail de matières (enseignants de différentes disciplines) ;
2. Représentativité des milieux (écoles différentes) ;
3. Variation de la taille des établissements (écoles de tailles variables, si possible) ;
4. Ancienneté (nombre d’années d’ancienneté variable).

Nous avons respecté l’ensemble de ces critères à l’exception du troisième (variation de la taille des établissements), que nous avons finalement éliminé. Ce retranchement a été motivé par la difficulté à recruter des participants dans les deux contextes ciblés. Nous jugions également les autres critères prioritaires au regard de la représentativité sociologique. Puis, nous avons également quelque peu modifié notre second critère (Représentativité des milieux). Il nous apparaissait important que ce dernier ne corresponde pas seulement à des écoles différentes, mais surtout à des milieux différents (ruraux, urbains, grandes ou petites villes, milieux socioéconomiques variés lorsque possible).

Ainsi, par l’établissement de ces critères, nous souhaitons appréhender la culture évaluative de chacun des milieux en incitant une certaine variation des réponses d’un enseignant à l’autre par les variables choisies, générant une certaine représentativité sociologique (Morrissette, 2011b). De façon plus précise, nous croyions que les éléments précédemment énoncés pouvaient faire varier les réponses amenées à nos questions. La pertinence du premier critère reposait sur le fait que effectivement certaines différences quant aux pratiques évaluatives pourraient être observées d’une discipline à l’autre, tel que souligné précédemment (Baribeau, 2015). Le deuxième critère, pour sa part, visait à nous mener vers une étude plus globale de la culture évaluative du contexte donné, aussi hétérogène puisse-t-elle être. Autrement dit, l’objectif principal de ce critère était de nous éviter de tomber dans le piège d’assimiler une seule école ou un seul type de milieu à la culture d’un contexte éducatif plus large. Puis, nous avons également ciblé des enseignants ayant une ancienneté variable dans la profession. Nous croyions effectivement que l’ancienneté pouvait avoir un impact considérable sur les pratiques et conceptions évaluatives des enseignants, d’où l’intérêt, considérant le caractère exploratoire de notre recherche, de pouvoir observer cette variation supposée. Il nous paraissait que ces enseignants, ayant plus récemment complété leur programme d’études, auraient pu recevoir une formation initiale prenant en considération à la fois des méthodes d’évaluation plus récentes et les politiques évaluatives récentes, d’où l’intérêt de

solliciter également leur participation pour notre recherche. Puis, nous avons finalement choisi d'élargir l'un de nos critères pour le recrutement de nos participants dans le contexte québécois plus particulièrement. Nous souhaitons, au départ, cibler uniquement des enseignants du secteur d'enseignement public afin de faciliter la comparaison avec le contexte finlandais. Le réseau privé n'existe effectivement pas de la même manière dans ce contexte éducatif et nous semblait très peu représentatif en proportion avec le réseau public¹⁰. Cependant, nous nous sommes ravisés et avons tout de même décidé d'interviewer quelques enseignants québécois du secteur d'enseignement privé. Nous estimions que ce secteur faisait partie du paysage éducatif québécois et que nous ne devions pas l'écartier, sans quoi la culture évaluative dépeinte par notre recherche serait incomplète pour ce contexte. En 2020-2021, le Québec comptait effectivement une proportion importante d'écoles secondaires privées : 121 établissements secondaires privés et 384 établissements secondaires publics (Gouvernement du Québec, 2022).

Malgré l'établissement de ces critères, les enseignants retenus ont aussi été recrutés par convenance considérant la difficulté à trouver des participants pour une telle étude. Cette difficulté s'est vue accrue dans le contexte finlandais au sein duquel nous disposions de peu de contacts. Dans le cas du contexte québécois, nous avons mobilisé nos contacts dans le domaine de l'éducation afin de constituer un bassin de participants le plus près possible des critères préétablis, sans toutefois générer de conflits d'intérêts. Nous avons contacté nos participants directement après avoir obtenu leurs coordonnées en provenance de plusieurs de nos contacts dans ce domaine. Nous nous sommes heurtés à trois refus d'enseignants qui disaient manquer de temps pour participer à notre recherche, mais sommes néanmoins parvenus à recruter un nombre suffisant de participants. Dans le cas du contexte finlandais, nous avons procédé de plusieurs manières : nous avons trouvé nos participants par le biais de contacts trouvés par un professeur d'une université d'une grande ville de Finlande nous ayant accueilli pour notre séjour de recherche en Finlande, sur les réseaux sociaux, et grâce à la méthode « boule de neige » pratiquée avec l'un de nos participants. Dans le cas de ce contexte, puisque nous y possédions peu de contacts, nous avons envoyé de nombreuses demandes de participations qui sont restées sans réponses. Nous avons

¹⁰ En Finlande, 97% des écoles seraient publiques (Seppänen 2006; Varjo and Kalalahti 2011, cités dans Kosunen et Carrasco, 2016). En ce sens, il semblerait que quelques écoles seulement n'appartiennent pas à l'État dans ce pays. Ces écoles sont dites « indépendantes » (Sahlberg, 2018b) et semblent être celles qui se rapprochent le plus du réseau québécois des écoles privées. Cependant, elles n'engagent pas le paiement de frais de scolarité par les parents (puisque'il est apparemment illégal de percevoir de tels frais en Finlande quant à l'éducation obligatoire) et doivent se soumettre aux mêmes règles et curriculum que les autres écoles finlandaises (Sahlberg, 2018b ; Kosunen et Carrasco, 2016). Elles sélectionnent donc les élèves sans tenir compte des moyens financiers de leur famille (Kosunen et Carrasco, 2016). Ainsi, la dynamique engendrée semble quelque peu différente de celle des écoles privées québécoises.

également élargi l'un de nos critères relatifs aux disciplines enseignées par les enseignants interviewés face à ces nombreuses difficultés de recrutement : nous avons interviewé un enseignant d'éducation physique bien que nous considérions qu'il pouvait s'agir d'une discipline « à part » difficilement comparable aux matières dites « de base » (comme la langue maternelle, l'histoire, les sciences, etc.) en termes d'évaluation.

Les tableaux ci-dessous visent à présenter les participants recrutés dans le cadre de notre recherche. Ils renferment aussi plusieurs informations pertinentes relatives au contexte dans lequel ils enseignent tel que décrit par ces derniers.

Tableau 1. – Participants du contexte québécois

Participants	Discipline enseignée	Ancienneté	Niveau(x) enseigné(s)	Type de milieu scolaire	Environnement démographique	Portrait socioéconomique ¹¹	Origines des élèves ¹²
Enseignante 1 (E1)	Français	5 ans	Deuxième secondaire	École publique Programme régulier	Grande région de Montréal	Classe moyenne, plus favorisé que la moyenne des milieux montréalais	Plutôt homogène (origine québécoise)
Enseignante 2 (E2)	Univers social	4 ans	Quatrième et deuxième secondaire	École publique Programme régulier	Ville moyenne – environ 70 000 habitants	Plutôt défavorisé	Plutôt homogène (origine québécoise)
Enseignante 3 (E3)	Français	20 ans	Cinquième secondaire	École publique Programme sports études et arts études	Ville moyenne – environ 45 000 habitants	Niveau socioéconomique mixte, mais élèves de programmes particuliers plus favorisés	Très homogène (origine québécoise)
Enseignante 4 (E4)	Français	6 ans	Quatrième secondaire	École privée Pas de programme particulier	Grande région de Montréal	Généralement assez favorisé	Multiculturel
Enseignant 5 (E5)	Mathématiques	10 ans	Première secondaire	École publique Programme régulier et soutien	Grande région de Montréal	Très défavorisé	Très multiculturel
Enseignante 6 (E6)	Sciences et technologies	8 ans	Deuxième secondaire	École publique Programme international	Banlieue d'une grande ville - Environ 6000 habitants	Assez favorisé et « parents assez éduqués »	Homogène (origine québécoise)
Enseignante 7 (E7)	Français	10 ans	Deuxième secondaire	École privée	Grande région de Montréal	Milieu mixte : élèves de milieux très favorisés et plus défavorisés	Plutôt multiculturel

¹¹ Le portrait décrit ici correspond à la perception des enseignants interviewés quant à leur propre milieu, il reprend les termes et éléments de description fournis par ces derniers et ne correspond donc pas à des données socioéconomiques officielles. Il s'agit donc seulement d'un élément de plus pouvant aider, dans une certaine mesure, à contextualiser leurs propos en saisissant la vision de leur propre milieu que portent les participants.

¹² Cet élément de description a été établi de la même manière que le précédent.

Tableau 2. – Participants du contexte finlandais

Participants	Discipline enseignée	Ancienneté	Niveau(x) enseigné(s)	Type de milieu scolaire	Environnement démographique	Portrait socioéconomique ¹³	Origines des élèves ¹⁴
Enseignante 8 (E8)	Anglais	1 an (Finlande) 4 ans (France)	7, 8 et 9e année	École publique	Petite ville - environ 9000 habitants	Mixte, mais surtout « classe moyenne inférieure »	Très homogène (origine finlandaise)
Enseignante 9 (E9)	Religion, éthique, Histoire et <i>Social studies</i>	20 ans	7, 8 et 9e année	École publique	Grande ville	Milieus socioéconomiques variés	Multiculturel, plusieurs allophones
Enseignant 10 (E10)	Éducation physique	6 ans	7, 8 et 9e année, garçons seulement	École publique	Petite ville de banlieue - environ 20 000 habitants	Classe moyenne : pas favorisé ni défavorisé	Très homogène (origine finlandaise)
Enseignant 11 (E11)	Anglais (majoritairement) et français	12 ans	4, 5, 6, 7, 8 et 9e année	École publique	Petite ville de banlieue - environ 20 000 habitants	Classe moyenne : pas favorisé ni défavorisé	Très homogène (origine finlandaise)
Enseignante 12 (E12) (Entrevue et observations)	Anglais et suédois	8 ans	6, 7, 8 et 9e année	École publique, mais gérée par une université et non la municipalité Programme de cirque et régulier	Grande Ville	Classe moyenne avec variations	Homogène (origine finlandaise)
Enseignant 13 (E13)	Chimie et physique et 1 cours de mathématiques	12 ans	7, 8 et 9e année	École publique	Petite ville de banlieue - environ 25 000 habitants	Classe moyenne avec variations	Homogène, mais quelques élèves allophones
Enseignante 14 (E14)	Finois	15 ans	7, 8 et 9e année	École publique Programme particulier (langue étrangère)	Grande ville	Classe moyenne	Très multiculturel (moitié des élèves d'une autre origine)
Enseignante 15 (E15) (Observations seulement)	Français et anglais	(Inconnu)	9e année	École publique, mais gérée par une université et non la municipalité	Grande Ville	Classe moyenne avec variations	Homogène (origine finlandaise)

¹³ Le portrait décrit ici correspond à la perception des enseignants interviewés quant à leur propre milieu, il reprend les termes et éléments de description fournis par ces derniers et ne correspond donc pas à des données socioéconomiques officielles. Il s'agit donc seulement d'un élément de plus pouvant aider, dans une certaine mesure, à contextualiser leurs propos en saisissant la vision de leur propre milieu que portent les participants.

¹⁴ Cet élément de description a été établi de la même manière que le précédent.

3.3 Instruments de cueillette de données

Notre outil principal de cueillette de données a été l'entretien de recherche semi-dirigé. Nous comptons également bonifier les données ainsi cueillies à l'aide d'observations en classe. De cette manière, nous voulions opérer une certaine triangulation (Savoie-Zajc, 1996, citée dans Baribeau et Royer, 2012 ; Fortin et Gagnon, 2016) permettant, entre autres, d'assurer la validité interne de notre recherche. Cependant, la pandémie mondiale nous a contraints à modifier nos plans. Nous nous sommes donc concentrés sur la réalisation d'entretiens et avons augmenté le nombre de participants ciblés, passant de 5 à 7 participants par contexte pour parvenir à élargir notre vision du phénomène afin de minimiser les biais possibles (Savoie-Zajc, 1996, citée dans Baribeau et Royer, 2012). Nous avons toutefois pu réaliser quelques observations en classe au sein du contexte finlandais. Or, l'objectif derrière ces observations s'est modifié : elles visaient plutôt à accroître notre compréhension du système scolaire finlandais et à nous fournir des points de repère facilitant la contextualisation et l'analyse des données collectées par le biais de nos entrevues avec les enseignants issus de ce contexte. D'un point de vue sociologique, nous considérons aussi primordial d'effectuer cette insertion sur le terrain dans ce contexte nous étant moins familier afin d'en appréhender plus concrètement la réalité. Le temps passé sur le terrain nous a également permis non seulement d'observer dans les classes, mais aussi d'avoir plusieurs conversations informelles avec différents enseignants nous ayant aiguillés sur certains éléments ou enjeux considérables relatifs au système éducatif finlandais¹⁵.

3.3.1 L'entretien individuel semi-dirigé

L'entretien constitue une méthode de collecte de données privilégiée au regard de la sociologie ainsi que des perspectives interactionnistes, permettant au chercheur d'avoir accès aux conceptions et aux expériences du participant (Poupart, 1993 ; Demazière, 2008 ; Weill-Barais, 1997), et ce, entre autres, au regard de son propre travail (Roethlisberger et Dickson, 1961). Cet outil va aussi de pair avec une certaine valorisation du savoir du praticien quant à sa propre pratique (Desgagné et Bednarz, 2005), ce qui est tout à fait cohérent avec les principes de l'approche interactionniste (Merle, 2012). Il est également à noter que les données collectées par le biais d'entretiens émergent d'une dynamique de coconstruction du sens (Poupart, 1993 ; 1997 ; Demazière, 2008 ; Imbert, 2010). À ce propos, l'entretien permet effectivement à l'intervieweur et à l'interviewé d'ajuster leurs interprétations et de clarifier les significations des questions ainsi que des concepts discutés en cours de route (Morrissette, 2019 ;

¹⁵ Soulignons toutefois que ces conversations informelles nous ont aidés à comprendre le contexte sans pour autant faire partie des données analysées.

Demazière, 2008). Dans notre cas, les objets d'étude que sont la culture évaluative et scolaire nous paraissent vastes et parfois même difficilement saisissables. Ainsi, le fait que l'intervieweuse puisse demander des précisions à l'enseignant interviewé ou encore le relancer sur certains aspects soulevés en cours d'entretien était, à notre sens, primordial. De telles clarifications nous ont effectivement menés, à notre avis, vers une analyse plus juste des propos des participants.

La dernière version du canevas utilisé pour la réalisation de ces entretiens se trouve en annexe (Annexe 2). Ce dernier a quelque peu changé au fil des entretiens. Dans un souci d'itération souvent associé à la recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2008 ; Miles et Huberman, 2003) et en continuité avec notre démarche semi-inductive, nous y avons apporté quelques modifications mineures au cours de notre cueillette de données. Par exemple, nous avons modifié certaines questions ou formulations lorsque nous constatons que celles-ci ne nous permettaient pas d'obtenir des réponses alignées avec nos objectifs de recherche.

Nous avons choisi de mener des entretiens semi-dirigés puisque, dans notre volonté de nous inscrire dans une démarche semi-inductive, nous jugions important de laisser suffisamment de place au terrain pour nous surprendre. L'entretien non dirigé nous aurait sans doute trop éloignés de nos objectifs de recherche, alors que l'entretien dirigé nous paraît laisser trop peu de place à l'acteur social interviewé. Ainsi, nous avons plutôt choisi d'établir des lignes directrices en créant un canevas d'entrevue composé de questions permettant, à notre avis, de voir émerger des réponses relatives à nos questions de recherche. Nous nous sommes toutefois laissés une certaine liberté dans l'application de ce canevas au moment de l'entretien : formulations, ordre des questions posées, ajouts de questions face aux propos d'un participant pour obtenir des précisions, etc.

3.3.2 L'observation

Nous avons également réalisé quelques observations non-participantes en classe dans le contexte finlandais. Considérant les nombreuses différences organisationnelles et plus « techniques » du système scolaire finlandais et le peu de temps dont nous disposions pour réaliser nos observations, nous avons décidé que celles-ci viseraient à mieux appréhender ce contexte de manière générale. Ainsi, cette brève incursion sur le terrain nous a permis de mieux saisir le quotidien tel que vécu dans une école finlandaise, nous fournissant ainsi des points de repères pour mieux comprendre et contextualiser les propos recueillis par le biais des entrevues réalisées dans ce contexte. Certains auteurs évoquent aussi le fait que les observations peuvent mener le chercheur à reconsidérer certaines questions de recherche ou encore générer l'émergence de nouveaux questionnements (Arborio, 2007 ; Bru, 2014). Or, c'est précisément ce

qui s'est produit puisque les nombreuses conversations informelles que nous avons eues avec les enseignants de l'école ciblée entre nos moments d'observation nous ont menés à adapter notre canevas d'entrevue pour y ajouter, entre autres, certaines questions plus « techniques » sur la composition des classes et la répartition de l'enseignement au fil des trois années composant le secondaire.

Nous avons choisi de réaliser des observations non participantes. L'observation participante mène le chercheur à s'immerger totalement dans le terrain en prenant concrètement part aux activités du groupe observé (Fortin et Gagnon, 2016), il en devient donc un acteur (Bru, 2014). Ce type d'observation va notamment de pair avec la recherche ethnographique, souvent associée à une implication prolongée sur le terrain (Fortin et Gagnon, 2016). Cependant, l'observation non participante, sur laquelle notre choix s'est arrêté implique plutôt que l'observateur ne peut intervenir et ne fait qu'observer et noter les éléments de la scène observée (Fortin et Gagnon, 2016). Tel que le souligne Arborio (2007), les contraintes techniques relatives à l'observation ne peuvent être ignorées. En ce sens, dans notre cas, des contraintes pratiques et temporelles nous limitent quant à cet aspect de notre recherche. Ainsi, les observations non participantes semblaient convenir davantage à notre situation.

3.4 Procédure de cueillette de données

Nous décrivons, au sein de la présente section, la procédure suivie afin de collecter les données nous ayant permis de répondre à nos questions de recherche. Le tableau 3, se trouvant à la page suivante, vise à regrouper les détails techniques relatifs à cette procédure en plus de rappeler les concepts et autres éléments sous-jacents à chacune de nos questions spécifiques de recherche que nous avons explorés grâce aux outils et méthodes mobilisés.

Tableau 3. – Grille de cohérence

Question spécifique	Type de données	Méthode(s) et instrument(s) de collecte des données	Acteurs concernés	Lieux et moments de collecte des données	Relation avec le cadre conceptuel/ théorique	Autres éléments sous-jacents
Du point de vue d’enseignants du secondaire québécois et finlandais, quelles sont les visées de l’évaluation des apprentissages?	Qualitatives	- Entrevues individuelles semi-dirigées	- Enseignants (n = 7) du secondaire (Québec) - Enseignants (n = 7) de 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e année (Finlande)	Québec : - De mars 2021 à octobre 2021 - Grande région de Montréal et différentes autres régions du Québec Finlande : - De février 2022 à mai 2022 - Différentes villes et régions de Finlande	- Objectifs/buts/visées de l’évaluation des apprentissages	- Possible décalage entre la conception de l’évaluation portée par les enseignants et la pratique - Possible décalage entre la théorie (visées/documents ministériels) et la pratique - Culture évaluative - Représentations de l’évaluation portées par les enseignants
Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignants du secondaire dans le contexte québécois et finlandais?	Qualitatives	- Entrevues individuelles semi-dirigées	- Enseignants (n = 7) du secondaire (Québec) - Enseignants (n = 7) de 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e année (Finlande)	Québec : - De mars 2021 à octobre 2021 - Grande région de Montréal et différentes autres régions du Québec Finlande : - De février 2022 à mai 2022 - Différentes villes et régions de Finlande	- Pratiques évaluatives des enseignants (au Québec et en Finlande)	- Possible décalage entre la conception de l’évaluation portée par les enseignants et la pratique - Possible décalage entre la théorie (visées/documents ministériels) et la pratique - Culture évaluative
Quels sont, du point de vue des enseignants du secondaire québécois et finlandais, les impacts des pratiques d’évaluation des apprentissages sur le stress et la motivation des élèves ?	Qualitatives	- Entrevues individuelles semi-dirigées	- Enseignants (n = 7) du secondaire (Québec) - Enseignants (n = 7) de 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e année (Finlande)	Québec : - De mars 2021 à octobre 2021 - Grande région de Montréal et différentes autres régions du Québec Finlande : - De février 2022 à mai 2022 - Différentes villes et régions de Finlande	- Impacts des pratiques d’évaluation des apprentissages sur les élèves - Stress/anxiété d’évaluation - Motivation scolaire - Éléments pouvant faire varier ces impacts (ex. : Enjeux de l’évaluation)	- Culture évaluative
Pas de question spécifique, complément plus « général »	Qualitatives	- Observations non-participantes en classe	- Enseignants (n =2) de 8 ^e et 9 ^e année (Finlande)	Finlande : - Avril 2022 - Une école d’éducation de base (primaire et secondaire) de Finlande.	- Culture évaluative - Visées évaluatives - Pratiques évaluatives en Finlande - Impacts de l’évaluation sur les élèves	- Éléments organisationnels du système éducatif finlandais

Note: Inspiré de Karsenti et Savoie-Zajc (2011).

3.4.1 Cueillette de données en Finlande

Notre collecte de données pour le contexte finlandais s'est échelonnée de février 2022 à mai 2022 et a impliqué diverses régions du pays. Ainsi, quatre entretiens ont été réalisés de façon virtuelle, sur Zoom, alors que les trois autres ont été réalisés en personne, en Finlande, puisque les enseignants concernés se trouvaient dans des villes plus accessibles par rapport à notre lieu de séjour en Finlande.

Un échange par courriel a précédé chacun des entretiens dans le but d'établir un premier contact avec l'enseignant visé, de lui présenter notre projet de recherche, de lui transmettre le formulaire de consentement ainsi que de prévoir le moment et les autres modalités de la rencontre. Chacun des entretiens a duré entre une heure et une heure quinze minutes et un enregistrement a été réalisé afin d'en produire le verbatim utilisé par la suite pour notre analyse.

Quant aux observations, celles-ci ont été réalisées en avril 2022, au sein d'une école de Finlande comportant les niveaux primaires et secondaires (de 1^{re} à 9^e année), dont nous tairons le nom pour des considérations éthiques. Nous avons réalisé des observations en classe auprès de deux enseignantes dans cette même école. Nous avons été mis en contact avec ces enseignantes grâce à une enseignante responsable de l'école concernée et avons convenu, par courriel, des moments opportuns pour les observations avec les enseignantes en question. Nous avons assisté à un total de sept cours d'une durée de 45 minutes avec la première enseignante (E15), ceux-ci ayant été répartis sur plusieurs jours et nous permettant d'observer à la fois des cours d'anglais et de français donnés à trois groupes de 9^e année. Parmi ces cours, nous avons assisté à un cours de révision en prévision d'une évaluation ainsi qu'à un cours lors duquel les élèves étaient soumis à un examen écrit. Nous avons aussi assisté à trois cours de suédois donnés par une autre enseignante (E12) : l'un destiné à des élèves de 6^e année, qui correspond à la dernière année du primaire en Finlande, et deux autres, destinés à des élèves de 8^e année suivant un programme particulier de concentration cirque. Lors de l'ensemble des cours observés auprès des deux enseignantes, nous nous sommes attardés non seulement à appréhender certains éléments plus techniques du fonctionnement de l'école finlandaise, mais aussi à observer les dynamiques et les interactions ayant cours entre l'enseignante et les élèves. Nous avons également porté une attention particulière au discours tenu en classe par les enseignantes par rapport à l'évaluation des apprentissages ainsi qu'aux réactions des élèves reliées à l'évaluation, les cas échéants.

Nous avons également eu de nombreuses discussions informelles lors de battements, de pauses ou de diners, notamment avec trois enseignantes du secondaire de cette même école. Celles-ci nous ont

aussi permis de mieux comprendre certaines dynamiques ayant cours au sein du système scolaire finlandais et du niveau d'enseignement secondaire de celui-ci. Plusieurs d'entre elles nous ont questionnés sur le système éducatif québécois, ce qui a donné lieu à des discussions permettant une certaine comparaison : elles en sont venues à relever certaines différences et similarités avec le système finlandais, ce qui nous a grandement aidés à élargir notre perspective. Ces discussions nous ont également donné le loisir de poser toutes nos questions sur des éléments plus techniques et organisationnels du système éducatif finlandais et du quotidien dans les écoles secondaires. Notre compréhension de ces éléments s'est donc vue grandement accrue.

Notre séjour en Finlande, d'une durée de cinq semaines au total, lors des mois d'avril et de mai 2022, a aussi été ponctué d'autres discussions avec différents acteurs du milieu éducatif. Rappelons que notre contact au sein de ce contexte, qui nous a accueillis et aidés à organiser les modalités de notre séjour de recherche, était professeur au sein d'une université. Ainsi, nous avons également été en contact avec des chercheurs du domaine des sciences de l'éducation (professeurs et doctorants, notamment). Notre incursion dans ce milieu, bien que différent du contexte des écoles secondaires ciblé pour notre recherche, nous a toutefois permis d'accéder à un portrait plus global du système éducatif finlandais à tous les niveaux (de la garderie à l'université). Ces acteurs nous ont mis au fait non seulement de problématiques et enjeux propres à l'éducation en Finlande, mais aussi à la société finlandaise de manière plus générale. Certains d'entre eux nous ont également parlé de leur propre expérience en tant qu'élèves du secondaire en Finlande. Une telle appréhension nous a été possible d'abord grâce à des discussions informelles avec les collègues étudiants du bureau que nous partageons à l'université ainsi qu'avec d'autres professeurs et doctorants rencontrés lors de pauses café, de diners ou d'autres occasions informelles. Puis, le professeur qui nous a accueillis nous a également donné la chance de participer à l'un des séminaires mensuels de son groupe de recherche. Nous y avons brièvement présenté notre projet de recherche et obtenu des commentaires de professeurs et étudiants membres de ce groupe de recherche, ce qui nous a également permis d'élargir notre perspective de notre objet d'étude. Notre participation à ce séminaire nous a aussi donné l'occasion d'entendre d'autres chercheurs-étudiants et chercheurs discuter de leurs projets de recherche respectifs, ce qui nous a, encore une fois, mis au fait d'enjeux présents en Finlande à différents paliers du système éducatif. L'ensemble de ces éléments, bien qu'ils n'aient pas été analysés dans le cadre de notre recherche, nous ont toutefois grandement aidés à mieux comprendre le contexte finlandais.

3.4.2 Cueillette de données au Québec

La collecte de données du contexte québécois a été réalisée entre mars 2021 et octobre 2021. À cause des mesures sanitaires en vigueur au moment des entrevues, six d'entre elles ont été réalisées de façon virtuelle, à l'aide de la plateforme Zoom. Le dernier entretien a pour sa part pu être réalisé en personne, en prenant en considération les mesures sanitaires en vigueur (endroit aéré, distanciation, port du masque). Chacun des entretiens a duré entre une heure et une heure trente et a été enregistré afin d'en produire un verbatim nécessaire à notre analyse, comme ce fut le cas pour le contexte finlandais.

3.5 Stratégie d'analyse des données

Plusieurs auteurs relèvent que la première étape d'une étude comparée est de cerner et définir les différents éléments comparés, ce qui inclut, notamment, les concepts sous-jacents à ceux-ci (Lê Thàn-Khôi, 1981 ; Mason, 2007). Nous avons réalisé cette première étape au sein des deux chapitres précédents. D'autres éléments à comparer, plus précis, ont toutefois été cernés aussi en cours d'analyse de nos données en fonction des thèmes et tendances émergeant des propos des enseignants interviewés dans les deux contextes étudiés, tel que nous l'expliquerons dans les pages qui suivent.

Soulignons d'abord que nous avons employé une technique de codage mixte, qui correspond à mobiliser une liste préétablie, mais loin d'être « figée » de catégories ou de rubriques afin de classer les données recueillies (Van der Maren, 1996). Un tel choix a notamment été motivé par le fait que, selon Van der Maren (1996), l'usage d'une telle technique représente un choix judicieux dans le cas d'une recherche exploratoire. Ainsi, nous avons d'abord établi une liste de codes en faisant émerger des thèmes et des catégories de nos questions d'entrevue. Ces codes furent classés sous quatre grands thèmes associés à nos questions spécifiques et notre question générale de recherche : pratiques évaluatives, visées évaluatives, impacts de l'évaluation sur les élèves et culture évaluative et scolaire. Une autre catégorie plus générale relative à certaines questions d'entrevue a aussi été créée. La liste de codes initiale se trouve en annexe 3. Puis, au fil de notre codage, cette liste de codes a été modifiée. Nous avons entre autres regroupé certains codes ensemble, comme « Méthodes d'évaluation » et « Type d'évaluation », réalisant qu'ils se recoupaient dans le discours des participants. En cours d'analyse, nous avons également créé une cinquième grande catégorie « Autres », au sein de laquelle nous avons ajouté des codes résiduels émergeant du discours des enseignants et nous apparaissant possiblement intéressants pour l'étude de notre objet de recherche. Quelques codes ont aussi été ajoutés aux catégories préétablies en cours de

lecture des transcriptions, lorsque nous constatons l'émergence de certaines tendances dans les propos des enseignants. Ce fut le cas, par exemple, pour le code « Désir de changement ». La lecture et le codage de l'ensemble des transcriptions d'entrevues du contexte québécois ont été réalisés avant le début de notre cueillette de données dans le contexte finlandais. Nous avons ensuite procédé au codage des entretiens du contexte finlandais en mobilisant la dernière version de la liste de codes utilisée pour le contexte québécois. Déjà sur le terrain en Finlande, et au fil de notre analyse, nous avons perçu que certains éléments plus « techniques » et organisationnels relatifs au système éducatif finlandais pourraient avoir un impact sur les pratiques évaluatives des enseignants, sur les impacts de cette activité sur les élèves et même sur la façon dont les cultures évaluative et scolaire ont pu être formées. À la lumière de ce constat, nous avons ajouté le code « Organisation du système éducatif » à la catégorie « Culture évaluative et scolaire » pour l'analyse du contexte finlandais, de sorte à regrouper tous ces éléments. Bien conscients de l'importance de prendre en compte la différence de contextes sociaux propres à la Finlande et au Québec dans notre analyse, telle que soulignée par Morales-Perlaza (2012) entre autres, nous avons également ajouté le code « Sur la société finlandaise » en cours de codage, à mesure que plusieurs éléments relatifs à cet aspect émergeaient de nos données. La liste de code finale utilisée se trouve en annexe 4.

Nous avons aussi choisi de mobiliser une analyse thématique en suivant ces deux étapes (Paillé et Mucchielli, 2008) :

- Repérer les thèmes pertinents au sein des données produites ;
- « [R] elever les récurrences » parmi ces thèmes afin de synthétiser, d'interpréter et de répondre aux questions de recherche.

Les grandes catégories préétablies nous ont permis de structurer notre analyse et notre interprétation au regard de nos données, mais aussi des questions de recherche établies. Puis, à mesure que nous constatons certaines récurrences parmi les propos des enseignants, des thèmes plus précis ont également émergé. Ces thèmes récurrents ont structuré la présentation de nos résultats et guidé notre interprétation. Encore à cette étape, certains codes ont été regroupés et supprimés puisque nous constatons de nombreux recoupements inutiles. Dans cette mouvance analytique, nous avons également attribué à quelques propos un nouveau code parmi cette liste réduite, procédant ainsi, encore une fois, par itération (Paillé et Mucchielli, 2008 ; Miles et Huberman, 2003). L'ouverture et la possibilité de modification et d'ajustement des catégories et des rubriques de classement permises par la thématisation

mixte ainsi mobilisée nous semblaient tout à fait cohérentes avec les caractères inductif et exploratoire de notre recherche. Ainsi, à l'instar de Morrissette (2011 c), la thématisation de contenu à laquelle nous avons eu recours s'est servie de nos questions de recherche en tant que guides et points de départ afin de faire émerger ensuite des catégories des données recueillies.

La méthode comparative employée nous a aussi évidemment menés à nous attarder aux similitudes et aux différences relatives aux contextes québécois et finlandais. Ces éléments émergeant de nos données ont également contribué aux choix de thèmes retenus pour notre analyse et notre interprétation. Nous souhaitons dépeindre un portrait général des deux contextes au regard des thèmes issus de nos questions de recherche, mais également relever quelques éléments plus particuliers permettant d'enrichir nos réponses à celles-ci. À l'égard de cette même méthode comparative, nous avons également porté une attention particulière à recontextualiser les données d'abord décontextualisées au moment du codage en les mettant en relation avec la société globale pour en venir à une interprétation riche et valide (Lê Thân-Khôi, 1981 ; Wanlin, 2007). Nous nous sommes donc assurés, par exemple, de prendre en compte des éléments organisationnels du système éducatif finlandais ainsi que certains éléments plus généraux relatifs à la société finlandaise lors de notre interprétation. Outre cet aspect comparatif, nous estimons, de toute façon, que l'analyse de cultures, ici les cultures évaluative et scolaire, de par la nature de ce concept, ne peut se faire sans tenir compte du contexte au sein duquel elles se créent, se perpétuent et se modifient. Soulignons que le choix de la méthode comparative nous semblait aussi tout à fait pertinent au regard de notre objet de recherche, de nos objectifs de recherche, mais aussi de l'aspect exploratoire de notre étude. Perez, Groux et Ferrer (2002, p. 56) soutiennent, à propos de l'éducation comparée, que « [l]es problématiques, étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension » et que l'emploi d'une telle méthode peut mener à « mieux comprendre ce qui se passe dans les autres pays et dans son propre territoire » (Perez, Groux et Ferrer, 2002, p. 56). Considérant cela, il nous apparaissait tout indiqué de vouloir appréhender une problématique précise peu étudiée comme la nôtre en élargissant notre perspective de celle-ci et en observant son articulation dans un tout autre contexte, afin de mieux comprendre les dynamiques et interactions qu'elle implique dans leur globalité, sans les assimiler uniquement au contexte avec lequel nous étions le plus familiers (soit celui du Québec). L'approche comparative que nous avons employée pourrait être rapprochée, à certains égards, à l'approche comparative « sociétale » telle que décrite par Maurice (1989). Une telle approche, au regard de la méthodologie, « nie l'existence d'un principe de causalité linéaire » et postule plutôt celle d'une « d'une causalité multiple interactive » (Maurice, 1989, p. 183). L'analyse ainsi menée s'intéressera

également à « la construction des acteurs dans leur rapport à la société » (Maurice, 1989, p.182). Or, c'est précisément ce que nous avons tenté de réaliser : à défaut de nous intéresser uniquement à la culture évaluative dans chacun des contextes étudiés, nous avons entre autres tenté de comprendre, de façon plus large, l'influence d'une telle culture sur les dynamiques et interactions entourant l'évaluation des apprentissages. Plus encore, notre compréhension de ce phénomène s'est faite par le biais des représentations portées par les enseignants eux-mêmes en interaction avec le milieu scolaire et la culture évaluative étant en place au sein de celui-ci.

Nous n'avons pas fait d'analyse systématique des données collectées par le biais des observations que nous avons réalisées en Finlande. Les éléments et dynamiques observés nous ont toutefois suivis tout au long de notre analyse à titre de points de repère nous aidant à mieux appréhender le contexte particulier de l'école finlandaise qui nous était moins familier à la base. Ces observations ont aussi témoigné, à certains égards, de la matérialisation de certains propos tenus par les enseignants interviewés dans ce contexte.

En somme, tout au long du processus d'analyse, nous estimons être parvenus à mobiliser l'induction et l'itération, éléments clés parmi nos choix épistémologiques. Nous croyons que notre stratégie d'analyse, du codage à la thématization, témoigne d'une certaine induction. Nous nous sommes montrés souples de sorte à laisser plusieurs éléments émerger du terrain pour ensuite opérer plusieurs choix en fonction de ces derniers : création de nouveaux codes, codes retenus pour l'analyse, thèmes choisis pour guider et structurer l'analyse et l'interprétation. Puis, nous avons aussi opéré une forme d'itération (Paillé et Mucchielli, 2008 ; Miles et Huberman, 2003) de plusieurs manières : en retournant sur le terrain pour poursuivre notre collecte de données en Finlande après avoir réalisé le codage du contexte québécois, en revenant sur certains éléments codés pour modifier le code d'abord attribué à ceux-ci et en ajustant notre liste de codes en cours de codage et d'analyse.

3.6 Considérations éthiques

La présente recherche a obtenu un certificat d'éthique du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal (voir annexe 5). Nous avons également obtenu une autorisation institutionnelle officielle supplémentaire provenant de l'université affiliée à l'école au sein de laquelle nous avons réalisé nos observations en Finlande, en plus de l'autorisation du principal administratif de cette même école. Nous avons également pris en compte d'autres éléments éthiques qui seront décrits dans les sous-sections qui suivent.

3.6.1 Consentement des participants

Nous avons également obtenu le consentement libre, éclairé et continu (Fortin et Gagnon, 2016) de tous les participants dans le cadre de cette recherche, à la fois pour les entrevues et les observations. Nous avons transmis à tous les participants les informations nécessaires liées à notre projet de recherche et les détails plus techniques relatifs au déroulement des entrevues et observations de sorte à leur permettre de prendre une décision éclairée avant de signer le formulaire de consentement. Ce dernier a été signé par l'ensemble des participants qui ont également été informés de leur droit de retrait de la recherche à tout moment ainsi que celui de refuser de répondre aux questions auxquelles ils ne souhaiteraient pas répondre.

3.6.2 Confidentialité

Les données récoltées n'ont pas été complètement anonymisées puisque certaines informations relatives aux participants étaient utiles à notre analyse (discipline enseignée, type de milieu, ancienneté, contexte québécois ou finlandais, etc.). Ces dernières nous ont permis de mieux contextualiser les données analysées tout en opérant une réflexion sur nos intuitions précédemment soulevées par rapport aux critères de recrutement visés (voir section 2, « Description des participants »). Cependant, nous avons choisi d'utiliser des pseudonymes (ex. : enseignant 1) et nous nous sommes assurés qu'aucun élément permettant clairement d'identifier tout enseignant ne soit divulgué. Pour le contexte québécois, les transcriptions des entrevues ont été pseudonymisées et tous les éléments permettant d'identifier les participants sont conservés de manière séparée. Ils demeurent sous clé ou encore protégés par des accès sécurisés sur un espace de travail numérique fourni par l'Université de Montréal. Seules la chercheure-étudiante ainsi que sa directrice de recherche y ont accès. Quant au contexte finlandais, les transcriptions et les notes d'observations ont aussi été pseudonymisées et tous les éléments fournissant des indices sur les lieux ou les personnes y ont été supprimés. De sorte à respecter les lois de confidentialité et de protection des données de la Finlande et de l'Union européenne, les enregistrements audios et vidéos des entrevues ont été détruits dès les transcriptions complétées et il en sera de même pour tous les autres éléments et informations collectés permettant d'identifier les lieux précis et les participants concernés. Seules les données pseudonymisées (transcriptions et informations générales associées comme la discipline, l'ancienneté et autres éléments précédemment mentionnés) seront conservés de manière sécurisée, comme les données du Québec.

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à amener des réponses à nos trois questions spécifiques de recherche, qui sont les suivantes : Du point de vue d’enseignants du secondaire québécois et finlandais, quelles sont les visées de l’évaluation des apprentissages ? (Partie 1) Quelles sont les pratiques évaluatives déclarées des enseignants du secondaire dans le contexte québécois et finlandais ? (Partie 2) Quels sont, du point de vue d’enseignants du secondaire québécois et finlandais, les impacts de l’évaluation des apprentissages sur le stress et la motivation des élèves ? (Partie 3) Dans les pages qui suivent, nous présenterons donc des éléments de réponses à ces questions ayant émané de notre analyse des entrevues menées avec des enseignants du secondaire du contexte québécois et du contexte finlandais. Nous tenterons également d’y faire ressortir les similarités et les différences entre les deux contextes étudiés. Nous discuterons également de certains éléments plus longuement de sorte à mettre en lumière certaines dynamiques nous paraissant pertinentes pour l’étude de notre objet de recherche d’un point de vue interactionniste. Nous tenterons aussi de faire ressortir les éléments qui nous semblent associés aux cultures évaluatives des deux contextes étudiés. Cela nous permettra entre autres de poser les bases nécessaires à la discussion plus exhaustive de nos résultats qui apparaîtra dans notre cinquième chapitre.

4.1 Les visées évaluatives à l’école selon les enseignants

Contexte québécois

La majorité des enseignants interviewés au sein du contexte québécois soutiennent que l’évaluation vise, selon eux, à vérifier la compréhension ou la compétence de l’élève (E2, E3, E4, E5, E7), comme en témoignent ces quelques extraits d’entrevues :

Le but [de l’évaluation], je pense que c’est de vérifier si l’élève a les acquis, de vérifier s’ils ont compris ce qu’on vient de leur enseigner. Ouais, j’irais avec ça. (E2)

Si j’y vais dans la société en général, c’est de valider les apprentissages, t’sais, si on demande à quoi servent les examens, à valider les apprentissages qui ont été faits, selon la thématique, le module, peu importe, fac ce serait ça. Si, j’y vais de la manière philosophique, ben moi ce serait d’évaluer la compétence, est-ce que l’élève est compétent pour réaliser la tâche qui lui est demandée à son niveau, t’sais, avec les exigences qu’on s’attend. (E3)

Nous pourrions dire qu'une telle vision du but de l'évaluation se range du côté de la visée certificative de l'évaluation (MEQ, 2003). Une telle visée exprimée ainsi fait en sorte que l'évaluation se trouve à avoir un impact plus direct sur l'élève, qui devra ensuite passer à l'action pour atteindre les exigences ou simplement développer davantage sa compétence.

De leur côté, deux autres enseignantes (E1, E6) ont répondu spontanément que l'évaluation servait « [à] savoir si on continue plus loin » (E1). L'une d'entre elles ajoute que « *[s] inon, si on voit qu'il y a un mur, ben on reste là pis on revoit la matière.* » (E6). Une telle réponse semble pour sa part mettre de l'avant la prise d'action de l'enseignant qui suivra l'évaluation. Ces participantes insinuent ici percevoir l'évaluation dans une forme de continuum, la jugeant utile, dans un premier temps, pour ajuster leur enseignement et organiser la progression des apprentissages qui seront proposés aux élèves.

Les réponses d'enseignants précédemment évoquées concernent ce qui leur apparaît comme étant le but de l'évaluation au sens large. Quelques enseignants ont aussi évoqué d'autres objectifs évaluatifs plus précis. Ces derniers, toutefois, semblent soumis à une plus grande variation contextuelle. Cette variation dépend parfois du niveau enseigné et des objectifs d'apprentissage et enjeux (un examen ministériel, par exemple) lui étant propres (E2, E6, E4). Par exemple, une enseignante de sciences au premier cycle interviewée évoque que, pour une même discipline, les visées du cours en soi peuvent varier d'un niveau à l'autre :

[...] le cours de premier cycle moi je vois plus ça comme une introduction aux sciences pour l'élève, pour qu'il voit « Ah ok, je suis bon en sciences », pis là il va peut-être aimer ça pis aller plus loin là-dedans. Mais c'est pas pour les couler ou rien [...] c'est plus une introduction et faire aimer les sciences pour que les jeunes choisissent de prendre des options scientifiques pis qu'ils se développent pis qu'ils fassent des sciences à l'extérieur, en s'abonnant à des revues, etc. [...] Mais c'est aussi, t'sais, comme en labo, quand on fait faire des rapports, ben c'est pour avoir une base pour que quand tu arrives dans les cours un peu plus complexes, en trois, en quatre, en cinq, ben que t'aies une base, que tu sais comment faire un rapport de laboratoire, mettons. (E6)

Les enjeux étant moins élevés au premier cycle du secondaire selon cette enseignante (E6), cette dernière semble donc percevoir que son cours vise à jeter les bases pour les cours de sciences à venir ainsi qu'à donner le goût de cette matière aux élèves. Ainsi, au moment de cibler le but de l'évaluation des apprentissages, elle répond que « *c'est plus pour la motivation et les préparer aux cycles supérieurs* » (E6). Une telle réponse paraît totalement alignée avec l'objectif du cours mentionné précédemment. Les propos de cette participante laissent donc voir que l'objectif perçu du cours ainsi que le but de l'évaluation des apprentissages de façon plus générale pour ce même cours pourraient parfois être intimement liés et s'influencer mutuellement, l'un pouvant faire varier l'autre. Dans le même ordre d'idées, une enseignante

de quatrième secondaire (E2) soutient également l'existence d'un certain décalage entre les pratiques d'évaluation qu'elle mobilise et celles employées par ses collègues des niveaux précédents. Ce décalage est expliqué, par ses collègues, par le fait que les élèves sont « trop jeunes » pour être évalués sur telle ou telle compétence (E6). Une telle explication paraît elle aussi réitérer l'existence de variations quant aux objectifs évaluatifs plus précis d'un niveau à l'autre.

Deux cas plus isolés montrent aussi que certains objectifs évaluatifs peuvent varier en fonction de la « clientèle » d'élèves concernée. Dans l'un de ces cas, nous avons constaté que l'évaluation pouvait aussi être utilisée à des fins différentes d'une école et d'un programme à l'autre. Une enseignante au sein d'un programme international nous a effectivement confié que, lorsqu'elle enseignait dans un autre milieu au sein d'un programme régulier, l'évaluation avait aussi pour but d'offrir une certaine « structure » aux élèves afin que ceux-ci demeurent assidus et organisés dans leur étude (E6). Les pratiques évaluatives qu'elle adoptait étaient donc adaptées à cet objectif : de petites évaluations fréquentes pour « habituer » les élèves à réviser fréquemment la matière (E6). Dans le second cas, bien que ce soit moins explicite, certains éléments laissent aussi croire que les objectifs évaluatifs peuvent varier en fonction du « type » d'élèves. Un second enseignant évoque effectivement que l'évaluation représente aussi, selon lui, une occasion d'apprentissage, et ce, encore plus pour les élèves en grande difficulté qu'il pourra accompagner lors d'une évaluation :

[...] l'élève en grande difficulté, il va apprendre [pendant son évaluation], mais ça va être différent, c'est parce que je vais aller m'asseoir avec lui, pis je vais lui expliquer un numéro, t'sais c'est ça. Oui, c'est un élève qui aurait eu 20 % si je l'avais pas aidé, mais je l'ai « full » aidé, mais t'sais, finalement il a quand même 50 % mais- j'aime mieux que l'élève- t'sais, ça sert à quoi de lui mettre un 20 % ? Ça sert absolument à rien là ! Fac au moins, je vais essayer de le motiver à continuer en l'aidant un peu pendant son examen. T'sais, moi je m'en fous que l'élève ait 50, 40, 30 ou 20, tant qu'il apprenne ! (E5)

Nous comprenons de ces propos que l'un des objectifs de l'évaluation, pour cet enseignant, est de faire apprendre les élèves et que cet objectif concerne encore plus particulièrement les élèves en difficulté qui n'auront pas compris certaines notions au moment de l'évaluation, en comparaison avec les élèves plus « forts ». Cet exemple nous paraît donc montrer lui aussi que certains objectifs évaluatifs plus précis pourront varier en fonction des caractéristiques des élèves. Plus encore, les deux cas précédemment exposés montrent aussi que certains objectifs évaluatifs plus précis peuvent également être déterminants quant aux choix de pratiques évaluatives des enseignants. Or, de nombreux autres éléments, qui seront présentés dans la partie 2 sur les pratiques évaluatives, peuvent aussi influencer ces dernières.

Contexte finlandais

Dans le contexte finlandais, la grande majorité des enseignants interviewés croient que l'évaluation vise à ce que l'élève puisse constater son niveau : qu'il puisse savoir où il se situe et ce qu'il doit travailler davantage relativement à la discipline évaluée (E9, E11, E12, E13, E14). L'évaluation semble donc perçue d'abord comme une rétroaction pertinente pour l'élève ayant pour but de l'aider à progresser dans ses apprentissages. C'est du moins ce qui nous paraît ressortir des réponses de plusieurs participants finlandais, qui soutiennent que l'évaluation vise à donner un « *feedback* » aux élèves (E9). Cette visée se traduit par des réponses diverses, par exemple :

I guess the goal of assessment is basically to tell you how well you did. How well you did, how well you learned, how active you were in class. (E12)

[The goal of assessment is] to help the students find their strengths and things that they must rehearse more. (E13)

Ces quelques exemples laissent entrevoir, selon notre interprétation, que plusieurs participants finlandais estiment que l'évaluation vise à donner de l'information aux élèves sur leurs propres processus d'apprentissage ce qui, éventuellement, pourra les aider à cibler les éléments à améliorer, non seulement dans leur attitude d'apprenant, mais aussi quant aux notions et contenus abordés. Plus encore, quelques enseignants soulignent également qu'il s'agit d'une rétroaction nécessaire pour les élèves (E9) permettant de les encourager à mettre des efforts dans la discipline concernée tout en récoltant le fruit de ces efforts (E9, E10, E12). Une enseignante décrit cet objectif évaluatif de cette manière :

But of course, assessment is- I think that if we don't use assessment so why the pupils are going to school because who would do the homeworks and projects and exams if they don't get the feedback so it's like the best feedback from their work and the time they have put to work in lessons. (E9)

Autrement dit, l'évaluation pourrait aussi être associée, par ricochet, à des objectifs liés à la motivation des élèves, élément sur lequel nous reviendrons plus longuement dans la partie 3, au moment de discuter des impacts de l'évaluation sur les élèves. Ainsi, par ces deux visées évaluatives principalement ressorties des propos des enseignants issus du contexte finlandais, il apparaît que ces derniers, comme c'est le cas pour leurs homologues du contexte québécois, perçoivent eux aussi principalement l'évaluation comme étant pertinente pour les élèves avant tout. Cependant, leur façon d'exprimer les visées évaluatives laisse ici davantage croire que l'évaluation est pertinente pour que l'élève puisse prendre conscience du développement de sa compétence pour lui-même, alors que les enseignants du Québec laissent plutôt

entendre qu'un tel constat sera utile à l'enseignant, qui doit sanctionner les apprentissages des élèves. Cette différence de vision, bien qu'elle puisse paraître minime, serait à réfléchir, selon nous, en parallèle avec l'apparent désir de développer l'autonomie de l'élève relativement à son propre processus d'apprentissage véhiculé dans le programme national finlandais (FNBE, 2016) et certains des éléments plus concrets qu'il renferme, comme l'utilisation de l'autoévaluation, que nous aborderons plus longuement dans les pages qui suivront. Nous avons également perçu des traces de ce désir dans les propos de plusieurs enseignants interviewés dans ce contexte. Par exemple, l'un des participants soutient à quel point l'autoévaluation lui paraît importante de cette manière, ce qui nous semble réitérer la présence de la visée évaluative apparemment répandue en Finlande voulant que l'évaluation doit permettre à l'élève de devenir actif dans son propre processus d'apprentissage :

[...] to make the students think. So they really try to think what they can do better. Because if I always say "you must do that, that and that", they don't think so much by themselves. (E10)

Cette vision transparait également dans les propos d'un autre participant qui explique pourquoi il estime qu'il est « très très bien » (traduction libre, E13) qu'ils n'aient pas d'examens standardisés en Finlande :

Hum I'd say that our main task is not to teach them how to answer tests, our main goal is to teach them to learn and how do you measure learning. So you can also measure if they know how to calculate different things and stuff like that but how do you measure that in the beginning you knew this part of it, and now you know this and how to measure the change here. That's a bit difficult to measure in standardized tests I think. (E13).

Il n'en demeure pas moins que quelques enseignants issus du contexte finlandais évoquent aussi l'aspect plus « pratique » de l'évaluation en l'assimilant à une forme de classement (E14) qui permet d'assurer l'accès aux cycles supérieurs (soit l'*Upper Secondary School* ou la *Vocationnal School* plus précisément) (E9, E14). L'une de ces participantes a pour sa part nommé cet élément en premier lorsque questionnée sur le but de l'évaluation des apprentissages, selon elle :

It's very practical, that all the 9th grades get their final evaluation, the final diploma, and then they have to numbers for their next schools when the primary school ends. So I think that's the main practical thing. (E9)

Une telle visée évaluative rejoint ainsi plus directement l'aspect certificatif de l'évaluation évoqué par les enseignants du contexte québécois. Elle soutient aussi sa pertinence plus largement, au regard de l'ensemble du système d'éducation.

Deux enseignantes ont aussi souligné que l'évaluation visait à ce que l'enseignant puisse voir les forces et les lacunes de ses élèves (E8, E14) et ajuste son enseignement pour la suite (E8). Ainsi, de la même manière que pour le contexte québécois, de tels propos mettant de l'avant la pertinence de l'évaluation au regard des actions de l'enseignant apparaissent minoritaires dans le contexte finlandais en comparaison avec ceux qui soutiennent sa pertinence et son utilité pour l'élève.

Notons aussi que, contrairement au contexte québécois, les propos des enseignants finlandais ne laissent pas voir de variations propres aux enjeux, au milieu scolaire, aux caractéristiques des élèves ou à tout autre élément précis.

De prime abord, il apparaît donc que les visées évaluatives évoquées par les enseignants finlandais peuvent, à plusieurs égards, être rapprochées à celles évoquées par les enseignants québécois. Cependant, certaines différences plus subtiles dans la façon de les exprimer peuvent sous-entendre la présence d'une culture évaluative légèrement différente, laissant entre autres croire que les enseignants finlandais pourraient vouloir axer davantage sur le développement de l'autonomie de l'élève dans son processus d'apprentissage. Cependant, les fondements d'une telle hypothèse nous paraissent ténus et nous croyons que c'est en nous attardant plus longuement aux actions des enseignants et aux pratiques évaluatives qu'ils mettent concrètement en place dans leurs classes que nous pourrons mieux saisir les réelles différences entre ces deux contextes au regard de l'évaluation. La partie suivante s'attardera justement à relever ces actions et les éléments et dynamiques qui semblent les faire naître dans les deux contextes étudiés.

4.2 Les pratiques évaluatives déclarées des enseignants

4.2.1 Les méthodes d'évaluation

Cette partie vise à présenter les méthodes d'évaluation des enseignants du secondaire interviewés. Nous tenterons ici de faire ressortir les tendances émanant de notre analyse de celles-ci. Nous rappelons que notre analyse ne se veut pas didactique : elle implique plutôt un angle sociologique, par le point de vue interactionniste adopté. Ainsi, à défaut de dresser un portrait de méthodes d'évaluation bien précises, qui serait difficile à cerner considérant notamment les grandes différences disciplinaires qui seront aussi abordées brièvement, nous mettrons en lumière les différents aspects ayant un impact sur les choix de

celles-ci opérés par les enseignants. Nous tenterons aussi de montrer, dans certains cas, la façon dont cet impact se matérialise sur le terrain.

4.2.1.1 Variété des méthodes d'évaluation : entre tradition et innovation

Contexte québécois

Il ressort de façon marquée des propos de la plupart des enseignants du secondaire interviewés au sein du contexte québécois¹⁶ que ceux-ci opèrent une alternance entre des méthodes d'évaluation plus « traditionnelles » et d'autres, plus variées, qui pourraient être dites plus « innovantes ». Cet élément est observable chez la majorité des enseignants indépendamment de la discipline qu'ils enseignent.

L'aspect « traditionnel », au sens où nous l'entendons, correspond à des méthodes apparemment bien implantées et perpétuées dans le contexte scolaire ou dans la discipline, ce que l'on pourrait associer à la notion de culture évaluative, qui sera également évoquée et discutée à plusieurs moments au cours de la présentation de nos résultats. Dans le contexte québécois, les examens écrits sont principalement associés à ces méthodes traditionnelles selon le discours des participants. Par exemple, les enseignantes de français décrivent l'examen écrit de compréhension de lecture comme une évaluation « *normative* » (E1) et « *classique* » (E4). Un participant enseignant les mathématiques suggère aussi que c'est l'examen écrit qui correspond à la pratique la plus répandue dans sa discipline en décrivant les méthodes d'évaluation de ses collègues ainsi :

[...] je te dirais qu'en général c'est beaucoup juste des examens papier. Mais, on essaie d'insister pour changer un peu les méthodes ! (E5)

L'aspect « innovant », pour sa part, fait référence, au sens où nous l'entendons, à des méthodes plus variées et ne correspondant pas à celles qui sont le plus largement utilisées de façon traditionnelle dans la discipline concernée.

De façon concrète, une enseignante d'univers social interviewée témoigne bien de cette alternance en affirmant entre autres que la note finale de ses élèves correspond, à parts égales, aux résultats obtenus lors de projets évalués et à ceux obtenus lors d'examens écrits plus classiques (E2). Un enseignant de mathématiques participant affirme pour sa part mobiliser à la fois des examens écrits plus traditionnels avec des questions et résolutions de problèmes et d'équations, des exercices de calculs et de résolution

¹⁶ Notons toutefois que trois enseignants parmi nos participants issus du contexte québécois estiment avoir des pratiques assez différentes de celles de leurs collègues. Ainsi, leurs pratiques peuvent être plus ou moins représentatives des pratiques courantes mobilisées dans les milieux scolaires québécois plus largement.

de problèmes en classe ainsi que la résolution de problèmes plus complexes en équipe sous forme de scénarios qui correspond à une méthode appelée « Math en trois temps » (E5). De son côté, l'enseignante de sciences interviewée, qui enseigne au sein d'un programme international, mobilise des examens écrits classiques, des activités en laboratoire évaluées ainsi que de projets plus complexes réalisés en équipe (E6). Pour leur part, les enseignantes de français parmi nos participants mentionnent évaluer leurs élèves principalement par le biais de productions écrites de format « classique », d'examens écrits lors desquels les élèves doivent répondre à des questions sur un texte lu, de cercles de lecture, de discussions et de projets (E1, E3, E4, E7). Malgré la variété des méthodes employées, l'une des participantes enseignant cette discipline estime qu'elle et ses collègues sont « *quand même assez traditionnels* » (E4) quant aux méthodes d'évaluation qu'ils mobilisent, ce qui met encore une fois de l'avant cette oscillation entre la tradition et l'innovation.

Quant au portrait plus général des différents milieux scolaires de nos participants, cinq participants évoquent également une tradition bien ancrée dans les pratiques de certains de leurs collègues, entre autres (E1, E2, E5, E6, E3). Une enseignante parmi ces participants critique clairement une forme de réticence au changement :

Ben, je trouve qu'ils [certains de ses collègues] sont restés ancrés dans les vieilles méthodes. T'sais, quand tu vois un examen qui n'existe même pas PDF, que c'est une photocopie d'une photocopie. Bon, peut-être que j'exagère un peu, mais là... ou qu'on me dit « Ben oui, ça fait 15 ans qu'on donne le même examen » et là je dis « Ben, je pense qu'on pourrait peut-être passer à autre chose, qu'est-ce que vous en pensez ? » [rires], Mais, non, mais, j'exagère, je pense qu'ils avaient de bonnes méthodes [...] c'est juste que je pense que ça évolue et que j'ai pas l'impression que les gens en enseignement continuent d'aller faire de la formation continue pour comprendre ce qui évolue, t'sais, j'ai toujours trouvé ça dommage de notre profession. (E1)

Ces propos suggèrent également qu'il s'agit, à son avis, d'un phénomène répandu dans le domaine de l'éducation à travers les différents milieux scolaires. Une autre enseignante de français fait le même constat en tentant de placer les méthodes d'évaluation de ses collègues en parallèle avec les siennes :

C'est un peu similaire, pis ça reste assez traditionnel. Y'a comme - ça a la couenne dure là, ça reste là de vouloir avoir un papier-crayon et d'évaluer vraiment là, des questions de compréhension ou eh-ouais. (E3)

Par ces propos, elle insiste non seulement sur l'aspect « traditionnel » des examens écrits en général, mais aussi sur le fait qu'une telle méthode se voit perpétuée non seulement par ses collègues, mais aussi par elle-même, évoluant tous deux dans la même culture évaluative.

En somme, nous estimons que les méthodes d'évaluation employées par nos participants issus du contexte québécois sont assez variées. Certaines d'entre elles se rattachent à une certaine tradition par rapport à la culture évaluative qu'ils dépeignent, alors que d'autres semblent plutôt s'en détacher et les mener à évaluer leurs élèves et le développement de leurs connaissances et compétences différemment.

Contexte finlandais

Dans le cas du contexte finlandais, nous constatons aussi que les enseignants utilisent des méthodes variées. Certaines d'entre elles témoignent d'une « tradition », alors que d'autres méthodes semblent plus variées et entre autres adoptées sous l'influence du plus récent programme (principalement le *National Core Curriculum*, FNBE, 2016).

L'examen écrit demeure la méthode la plus répandue, qui se trouve à être utilisée par l'ensemble de nos participants, à l'exception de l'enseignant d'éducation physique (E10). Cette méthode est effectivement mobilisée dans diverses matières : chimie et physique, histoire, *social studies*¹⁷, religion, langues secondes (français, anglais, suédois) et finnois langue maternelle. Or, elle demeure un peu moins commune au sein du cours de finnois, selon l'enseignante de cette discipline interviewée (E14). Il n'en demeure pas moins que les examens écrits font partie de la culture évaluative finlandaise. L'un de nos participants soutient effectivement que « *there's a long history of doing tests* » (E13) et décrit cette méthode d'évaluation comme « *the kind of traditional way of assessment* » (E13). Certains disent également continuer de mobiliser les examens écrits afin d'y habituer les élèves qui seront soumis à ceux-ci plus tard dans leur parcours scolaire (à la *Upper Secondary School*, entre autres) (E13, E14). Encore une fois, cela semble témoigner du fait que cette méthode est bien ancrée et perpétuée au sein de la culture évaluative du pays. Malgré cet usage répandu des examens écrits pour évaluer les apprentissages des élèves, leur place tend néanmoins à être réduite. Deux enseignants soulignent à ce propos que, selon le nouveau programme national, l'évaluation ne devrait pas être basée seulement sur quelques examens écrits et qu'une variété de méthodes devrait plutôt être utilisée (E9, E13). Ces nouvelles directives

¹⁷ Ce cours correspond au cours d'histoire offert en 9^e année étant plus axé sur l'état actuel du monde, de la même manière que le cours « monde contemporain » offert en cinquième secondaire au Québec.

semblent donc contribuer, entre autres, à ce que les enseignants mobilisent moins cette méthode d'évaluation.

Malgré les exigences et lignes directrices fournies dans le nouveau curriculum, plusieurs enseignants (E9, E10, E11, E13) soulignent que certains de leurs collègues évaluent encore à ce jour avec des méthodes plus « traditionnelles », allant quelque peu à l'encontre de ces directives. Dans certains cas, cela concerne les méthodes d'évaluation mobilisées, comme le souligne cet enseignant :

I'd say there are still many teachers that do their assessment based on tests only and that's a bit-well, that's not- the assessment can't only be based on tests anymore, the pupils must have many ways to show their skills, not only tests written on paper. (E13)

Ainsi, ces quelques exemples nous paraissent témoigner du fait que certains éléments de tradition ancrés dans la culture évaluative finlandaise semblent encore bien présents dans les pratiques de certains enseignants de ce contexte. Nous notons aussi, comme dans le contexte québécois, la présence apparente d'une tradition évaluative propre à certaines disciplines, comme l'enseignement du finnois (E14), qui sera discutée plus longuement au point 4.2.5.1.

Du côté de l'innovation, telle que définie pour le contexte québécois précédemment décrit, les enseignants évoquent aussi d'autres méthodes d'évaluation : des évaluations à l'oral ou des discussions (E11, E12, E14), l'écriture d'un texte ou d'une dissertation évaluée sur un sujet donné (E8, E11, E12, E14), des travaux ou exercices écrits évalués à compléter en classe ou à la maison (E9, E13) ainsi que des projets (E12, E14). Cependant, les projets semblent nettement moins répandus qu'au Québec.

L'un de nos participants issus du contexte finlandais (E10) enseigne pour sa part une discipline souvent considérée « à part » : l'éducation physique. Nous reconnaissons que cette discipline est particulière et peut être, à de nombreux égards, difficile à comparer avec les disciplines de nos autres participants, que ce soit au Québec ou en Finlande. Cependant, nous estimons que de telles données peuvent fournir des informations intéressantes afin de mieux comprendre certains éléments de la culture évaluative en Finlande. Dans son cas, il mentionne que ses élèves sont principalement évalués sur la base de leur attitude en classe, leur participation et leur façon de travailler en groupe (E10). Il soutient que la mesure des aptitudes motrices et sportives des élèves est d'importance moindre. Il estime effectivement que ces dernières comptent seulement pour 20 % de la note globale. Ainsi, l'accent semble mis sur des compétences de vivre-ensemble et l'effort général fourni par les élèves, indépendamment de leurs compétences sportives.

Dans les deux contextes étudiés, les exemples précédemment présentés témoignent concrètement du fait que les enseignants utilisent des méthodes et outils d'évaluation plutôt variés et que ceux-ci oscillent entre la tradition et l'innovation. Or, plusieurs éléments induisent une telle variation. Certains d'entre eux sont plus dynamiques et sont en mouvance au fil du contexte. D'autres sont plus « figés » : à défaut de naître et d'être modulés dans la mouvance des interactions quotidiennes, ils représentent plutôt des exigences ministérielles, nationales ou propres à un établissement scolaire, par exemple. Ils font partie du cadre au sein duquel les enseignants doivent exercer leur profession. La section 4 visera justement à présenter ces éléments influençant les pratiques évaluatives que les enseignants mettront en place dans leurs classes.

4.2.2 La rétroaction sur l'évaluation

Notre analyse a également couvert la question de la rétroaction fournie aux élèves par les enseignants à la suite d'une évaluation. Il s'agit d'un élément faisant aussi partie des pratiques évaluatives de ceux-ci. Il appert que les choix opérés par les enseignants quant à cet aspect sont eux aussi impactés par certaines contraintes qui seront décrites dans la présente section, mais aussi dans une section ultérieure.

4.2.2.1 Les types de rétroaction

Nous avons relevé quatre types de rétroaction principaux fournis par les enseignants du secondaire au sein des contextes québécois et finlandais. Nous décrirons brièvement ceux-ci dans les sous-sections qui suivent.

Note ou cote

Contexte québécois

La note ou la cote représente sans contredit au type de rétroaction qui revient le plus souvent dans les propos des enseignants québécois. La plupart d'entre eux disent fournir ce type de rétroaction aux élèves pour chacune des évaluations. Bien qu'il s'agisse de la rétroaction standardisée requise selon les exigences ministérielles (pour se retrouver dans le bulletin), d'autres éléments peuvent motiver ce choix. D'un côté, ce choix peut être justifié par des contraintes de temps et un besoin d'efficacité (E1, E2). D'un autre côté, plusieurs enseignants soulignent également que c'est le type de rétroaction qui intéresse le plus les élèves. À contrario, ils soulignent que les élèves « se foutent » (E7) des commentaires écrits, les prennent peu en compte (E3), voire les lisent peu ou pas (E1). Ainsi, plusieurs enseignants choisissent la

rétroaction sous forme de note ou de cote à cause de la façon dont les élèves réagissent à celle-ci. Il revient, au sein des propos de la plupart des enseignants interviewés, que la note est très importante pour les élèves et qu'il s'agit souvent de l'intérêt premier de ceux-ci quant à l'évaluation, comme en témoigne cette enseignante :

[D] es fois ils sont beaucoup axés sur la note comme je dis donc là, ils ne cherchent pas à comprendre nécessairement, t'sais leur réaction n'est pas [pause] chez les plus matures oui là dire comme « Bon madame, je veux comprendre comment m'améliorer », mais souvent c'est pas « Je veux comprendre ce que j'ai bien fait pis où sont mes forces pis mes défis là » c'est « Pourquoi j'ai pas eu cette note-là ? » « Qu'est-ce que ça aurait pris pour que j'aie cette note-là ? » (E7)

Ainsi, il paraît indéniable que les enseignants qui se tournent en premier vers ce type de rétroaction le font également à cause de la réaction de leurs élèves face à celle-ci.

Contexte finlandais

La note chiffrée représente aussi le type de rétroaction le plus largement utilisé par les enseignants finlandais interviewés. Rappelons que, dans le système finlandais, il s'agit d'une note sur une échelle de 4 à 10 et que la note de passage est 5. Tous les enseignants évoquent l'utilisation de cette note chiffrée. Cependant, contrairement au contexte québécois, l'utilisation de ce type de rétroaction revient moins systématiquement pour chacune des évaluations. En effet, alors que trois enseignants disent fournir une note chiffrée aux élèves pour chacune des évaluations auxquelles ils sont soumis (E8, E9, E12), trois autres soutiennent qu'ils n'utilisent pas toujours ce type de rétroaction (E11, E13, E14). Ils préfèrent parfois fournir une rétroaction sous forme de commentaires écrits ou oraux (E13, E14), ou encore une courte appréciation écrite, que ce soit par une mention « accepté » (E14) ou encore à l'aide d'une forme d'échelle commentée : « Très bien », « Bien », etc. (E11) Cette rétroaction, bien que n'étant pas chiffrée, demeurera toutefois prise en compte lors du jugement final, sauf pour une enseignante, qui considère que toute évaluation considérée pour la note finale doit être accompagnée d'une note chiffrée (E14), ce qui nous laisse croire que les évaluations sur lesquelles elle ne donne que des commentaires seraient plutôt formatives. Plus encore, deux enseignants (E13, E14) justifient ce choix d'omettre la note chiffrée pour certaines évaluations en soutenant que ce ne sont pas tous les types de travaux qui se prêtent à une telle rétroaction ou que « *pas tous les travaux sont nécessairement intéressants d'évaluer avec une note* » (E14). Par exemple, l'un d'entre eux évoque les expérimentations en chimie et en physique qui sont considérées sans être notées de façon chiffrée (E13) et l'autre enseignante donne l'exemple de « quelque chose de fictif ou créatif et plutôt quelque chose qui est avec l'objectif d'encourager les élèves d'écrire » (E14). Ce dernier exemple va de pair avec les propos d'une autre enseignante du contexte finlandais (relevés précédemment) qui soutient ne pas toujours noter et évaluer les projets réalisés par ses élèves dans le

cadre de son cours pour cette raison : « *Because I feel like it's supposed to be fun. The whole nature of the project changes if I give a grade on it* » (E12). Ainsi, dans les deux cas, les enseignantes préfèrent laisser la note ou même l'évaluation associée à un travail de côté sous prétexte qu'elle éclipserait l'objectif principal qu'elles associent à cette tâche.

Puis, comme dans le cas du contexte québécois, quelques enseignantes soulignent également l'intérêt moindre des élèves envers les commentaires plutôt que la note chiffrée, qui paraît les préoccuper et les intéresser davantage (E8, E12, E14).

Commentaires écrits

Contexte québécois

Tous les enseignants du contexte québécois évoquent aussi le recours à des commentaires écrits, mais de façon variable. Certains disent en donner beaucoup, d'autres disent se limiter, non seulement à cause de l'intérêt moindre des élèves face à ceux-ci évoqué au point précédent, mais souvent aussi pour des questions de contraintes de temps que nous aborderons de façon plus exhaustive au point 4.2.2.4.

Les commentaires fournis par les enseignants ont généralement deux visées. L'une d'entre elles est de cibler des éléments moins bien réussis par les élèves, parfois en les invitant à les réviser en compagnie de l'enseignant (E2, E5). D'autres fois, ils visent plutôt à encourager l'élève, à soutenir sa motivation (E1, E2, E5). À titre d'exemple, une enseignante dit pouvoir écrire ceci sur la copie d'un élève : « *Ah ! Ça s'est bien passé ton étude, je suis contente !* » (E2).

Contexte finlandais

Le recours aux commentaires écrits est nettement moins évoqué par les enseignants de ce contexte que par ceux issus du contexte québécois. Seulement quatre enseignants évoquent le recours à ceux-ci (E8, E11, E12, E14). Les participants concernés ont aussi peu élaboré sur le type de commentaires fournis. La seule enseignante soutenant écrire des commentaires plus substantiels sur les copies des élèves est l'enseignante de finnois langue maternelle (E14). Ainsi, nous nous questionnons à savoir si cette pratique ne se prêterait pas davantage à l'enseignement de la langue maternelle qui implique la rédaction de plus longs textes et une analyse plus fine de processus complexes reliés à l'usage de la langue. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi ce type de rétroaction a été plus largement évoqué dans le contexte québécois au sein duquel quatre de nos participantes enseignaient le français langue maternelle. Le cas échéant, cela mettrait aussi en lumière le fait que cette forme de rétroaction est typique dans la culture

évaluative de l'enseignement de la langue maternelle dans les deux contextes étudiés. Or, nous pourrions également émettre l'hypothèse que les groupes d'élèves moins nombreux en Finlande favorisent davantage la rétroaction ciblée en cours d'apprentissage : deux enseignantes issues de ce contexte soulignent effectivement donner de la rétroaction constante à leurs groupes à tous les cours (E9, E12) et reconnaître l'aspect essentiel de celle-ci. Dans ce cas, c'est plutôt un élément organisationnel propre au système finlandais qui viendrait moduler les choix du type de rétroaction opérés par les enseignants.

Rétroaction en classe

Contexte québécois

Au moins un enseignant issu de chacune des disciplines parmi les participants issus du contexte québécois (français, univers social, sciences, mathématiques) a confirmé avoir parfois recours à la rétroaction en classe. Cela consiste à revoir une évaluation avec tout le groupe en même temps, que ce soit pour repasser à travers les numéros plus difficiles (E5), à travers tous les numéros un à la fois (E6) ou bien pour corriger l'examen devant les élèves et qu'ils corrigent en même temps leur propre copie sous les directives et explications de l'enseignant (E2 et E7).

Contexte finlandais

Quatre enseignants issus du contexte finlandais ont également relevé avoir recours à la correction en grand groupe à la suite d'une évaluation (E8, E9, E11, E12). Certains évoquent un retour plus bref et ciblé sur les erreurs les plus fréquentes (E8, E12) alors que d'autres parlent d'un retour plus long lors duquel chacune des parties d'un examen écrit est passée en revue, par exemple (E9, E11).

Rencontres individuelles avec les élèves

Contexte québécois

Presque tous les enseignants de ce contexte (E1, E2, E3, E4, E5) nomment également la rétroaction sous forme de rencontres individuelles. Ces rencontres sont souvent destinées aux élèves plus en difficulté et visent à leur fournir davantage de commentaires, ou encore à revoir avec eux plus longuement certaines portions de la matière à l'étude mal comprises. Certains élèves, bien qu'ils ne soient pas en difficulté, réclament aussi ce type de rencontres afin d'avoir davantage d'explications sur le résultat qu'ils ont obtenu (E3, E7).

Contexte finlandais

Comme pour le cas du Québec, la plupart des enseignants finlandais interviewés évoquent fournir une rétroaction aux élèves par le biais de rencontres individuelles (E9, E10, E12, E13, E14). Or, une différence marquée ressort : alors que les enseignants québécois avouent cibler principalement les élèves en difficulté pour ce type de rétroaction, trois enseignants finlandais soutiennent rencontrer individuellement tous leurs élèves, indépendamment de leurs difficultés, à des moments clés pour discuter de leur évaluation ainsi que de leur progression (E9, E12, E13)¹⁸. Une telle rencontre peut se rapporter à l'ensemble des niveaux (E9, E13), ou encore seulement aux élèves de 9^e année (E12) qui se trouvent à la toute fin de leur éducation obligatoire. Cette pratique n'a été évoquée par aucun enseignant issu du contexte québécois. De façon plus concrète, l'un des enseignants finlandais interviewés rencontre tous ses élèves individuellement deux à trois fois par année, pratiquement après chacun des examens écrits (E13). Cette discussion consiste en une forme de rétroaction, mais, selon cet enseignant, il s'agit également d'une méthode d'évaluation des apprentissages (E13). Il la décrit ainsi :

So if I do just a normal test for the students, the test is just a small part of the assessment and, according to the test I always get this kind of can we call it "assessment discussion" or something, so I go with every student one on one discussion on their learning, on the course and the stuff that they think is difficult for them and it's not only about the subject itself but also these kind of learning goals. [...] Most times it's like when we've had a test, so when I go and return the papers for the students, there we have a discussion, "this is the subject that we must try to learn more and this is the clear strength" and so. (E13)

Dans ce cas, l'enseignant rappelle effectivement plus tard lors de l'entrevue que cette discussion est également prise en compte lors de son jugement évaluatif (E13).

Nous notons également qu'à l'instar du contexte québécois, il arrive aussi, dans le contexte finlandais, que certains élèves réclament une rencontre individuelle avec un enseignant afin d'obtenir davantage d'explications sur la note obtenue (E9). Cela nous semble encore une fois témoigner de la grande importance que les élèves accordent à la note, qui sera discutée plus longuement dans partie 3.

Particularité du contexte finlandais : l'autoévaluation

Alors que la rétroaction quant à l'évaluation des apprentissages des élèves provient le plus souvent de l'enseignant dans le contexte québécois, une majorité d'enseignants du contexte finlandais évoquent aussi utiliser ou avoir utilisé l'autoévaluation (E9, E10, E13, E14), qui n'était évoquée que par une enseignante québécoise (E4). Nous considérons, pour notre part, qu'une telle pratique peut constituer

¹⁸ Notons ici que nous ne parlons pas de rencontres avec les parents et l'élève, mais bien uniquement avec l'élève.

une autre forme de rétroaction par rapport à l'évaluation qui proviendra plutôt des élèves eux-mêmes. Cette autoévaluation mène ces derniers à évaluer leurs propres apprentissages et l'atteinte de leurs objectifs, que ce soit à l'écrit (E9, E13, E14), ou lors d'une discussion individuelle avec l'enseignant (E9, E13). Plus concrètement, dans le cas d'autoévaluation à l'écrit, il peut être demandé aux élèves, à la fin d'un examen ou d'un travail, de décrire la manière dont ils se sont préparés à cette évaluation (E11), de cibler leurs aptitudes (E11) et de donner leur opinion sur « *comment ils ont réussi* », à leur avis (ce que l'on attribue à leur atteinte du niveau de compétence requis) (E14). Nous avons aussi pu nous-mêmes observer la mise en place de cette pratique lors de notre séjour en Finlande. Les élèves y effectuaient aussi une autoévaluation écrite à la fin de l'examen écrit leur étant soumis lors de nos observations dans une classe de français : ils devaient entre autres y indiquer les éléments de l'examen qu'ils avaient trouvés plus difficiles. Puis, dans l'une des classes d'anglais observées, à la fin de la période qui recoupe chacun des semestres et dure quelques semaines, les élèves devaient aussi réfléchir à leur propre processus d'apprentissage en se fixant de nouveaux objectifs d'apprentissages pour la période suivante et un objectif de note finale pour l'année. Ainsi, il semblerait que cette pratique soit plus courante dans le contexte finlandais que dans le contexte québécois. À ce propos, une enseignante interviewée relate que ses élèves ont de plus en plus l'habitude de s'autoévaluer, qu'ils le font sérieusement et qu'il s'agit également d'une pratique de plus en plus répandue à travers les différentes disciplines scolaires (E14). Nos observations nous ont également laissé entrevoir tout le sérieux avec lequel les élèves s'appliquaient à remplir leur autoévaluation.

Notons toutefois que la grande présence de l'autoévaluation dans le contexte finlandais en comparaison avec le contexte québécois est aussi sans contredit attribuable au fait qu'il s'agit de l'un des éléments clés du programme (*National Core Curriculum*, FNBE, 2016) qui stipule clairement que les enseignants doivent mener les élèves à mobiliser cette méthode.

4.2.2.2 Rétroaction et efficacité

L'efficacité représente un enjeu largement évoqué par les enseignants issus du contexte québécois au moment d'expliquer les raisons de leurs choix en termes de rétroaction sur des évaluations alors qu'il nous paraît être d'une importance moindre, bien qu'observable, au sein des propos des enseignants issus du contexte finlandais. Cette efficacité semble se décliner de deux façons, qui seront exemplifiées dans les sous-sections suivantes.

La rétroaction comme pratique chronophage

Contexte québécois

Dans le cas de tous les enseignants québécois interrogés, il semble clair que leurs choix quant au type de rétroaction sont souvent tributaires des ressources disponibles, plus particulièrement en termes de temps. En effet, bien qu'une forme de rétroaction leur paraisse très pertinente et ait fait ses preuves, les enseignants ne la choisissent pas toujours, par manque de temps. Cette enseignante représente bien cette idée en parlant des commentaires écrits sur les évaluations :

[...] je ne le fais pas systématiquement, je le fais plus lorsque mon horaire me le permet [...], mais je t'avoue que le manque de temps... je le fais pas systématiquement, c'est une des premières places où je vais couper, ce qui est un peu triste, mais... c'est ça. (E2)

Elle avoue ici se limiter à contrecœur dans les commentaires écrits fournis aux élèves sur leurs évaluations. Elle juge cette pratique pertinente, mais des contraintes de ressources de temps limitées la mènent parfois à l'abandonner. D'autres enseignantes avouent se limiter de la même manière non pas parce qu'elles ne jugent pas un type de rétroaction pertinent pour le processus d'apprentissage des élèves, bien au contraire, mais bien pour éviter la surcharge (E4, E7).

Contexte finlandais

Seulement deux enseignantes nomment clairement que la rétroaction qu'elles offrent aux élèves par rapport à l'évaluation se voit affectée par des contraintes de ressources de temps limitées (E9, E12). L'une d'entre elles soutient qu'elle rencontre individuellement habituellement seulement ses élèves de 9^e année par manque de temps, mais que le temps lui a tellement manqué cette année qu'elle a dû retrancher ces rencontres (E12). L'autre participante concernée s'exprime ainsi sur la question de la rétroaction par le biais de commentaires écrits :

I don't usually write in the paper because I have 16 different groups, and I have 250 pupils per week so that's why I don't usually do the writing [rire]. I just count the points and give the number and then we look at the exam all together when everybody has done it. (E9)

Autrement dit, cette enseignante choisit d'offrir une rétroaction en grand groupe plutôt que des commentaires écrits personnalisés à ses élèves parce que ceux-ci sont trop nombreux et que cela représenterait un trop grand investissement de temps et de travail. Elle se voit donc choisir un type de rétroaction plus efficace.

Cibler certains élèves pour optimiser l'efficacité de la rétroaction

Contexte québécois

Quelques enseignants issus du contexte québécois avouent faire plus d'efforts de rétroaction pour les élèves plus faibles, que ce soit en leur accordant plus de temps pour les rencontrer individuellement, ou encore en leur fournissant davantage de commentaires écrits ou oraux (E1, E3, E5). Ces commentaires viseront encore une fois non seulement à les aider à progresser, mais aussi à soutenir leur motivation lorsqu'une tâche évaluée a été particulièrement difficile pour eux. Cette enseignante de français parle de son soutien aux élèves plus faibles par le biais de la rétroaction de cette manière :

Pour les textes qui n'ont vraiment pas des bonnes notes, c'est là que je me force le plus à mettre de la rétroaction positive sur le texte. Si t'as un beau petit 80 %, je peux mettre juste un bonhomme sourire parfois. (E1)

Les propos d'une autre enseignante de français vont dans le même sens lorsqu'elle avoue limiter sa rétroaction en contexte d'évaluation formative aux élèves qu'elle identifie comme étant « [s] es élèves plus faibles » (E4).

Considérant les contraintes en termes de ressources et le fait que la rétroaction puisse être chronophage comme l'ont évoqué plusieurs enseignants, il peut sembler cohérent que les élèves les plus faibles, qui auraient besoin de plus d'accompagnement pour parvenir à atteindre les objectifs d'apprentissage, soient ciblés pour la rétroaction.

Contexte finlandais

De la même façon que les enseignants québécois, plusieurs participants issus du contexte finlandais évoquent aussi cibler uniquement les élèves ayant plus de difficulté pour la rétroaction, et ce, plus précisément dans le cas des rencontres individuelles (E10, E11, E12, E14).

De façon plus isolée, tel que mentionné précédemment, une enseignante relate aussi cibler uniquement ses élèves de 9^e année (soit, la dernière année du secondaire en Finlande) pour la rétroaction fournie lors de rencontres individuelles (E12). Pour les élèves de 7^e et 8^e année, elle rapporte cibler uniquement les élèves en difficulté pour tenir de telles rencontres, alors qu'elle rencontre habituellement chacun de ses élèves de 9^e année (E12). Elle explique un tel choix par manque de temps : « *it's mostly in the 9th grade, because we don't have time for that! Ah ! There's very little time for that!* » (E12). Il s'agit donc d'un exemple d'enseignante ayant adapté ses pratiques non seulement à des contraintes de temps, mais aussi en fonction des enjeux associés aux différents niveaux du secondaire, les résultats de 9^e année

étant quelquefois décrits comme étant plus importants dans le parcours scolaire des élèves finlandais (E9, E12).

4.2.3 Le jugement évaluatif

Le jugement évaluatif porté par les enseignants fait aussi partie de leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Nous entendons par « jugement évaluatif » la manière dont les enseignants prennent une décision pour attribuer la note finale d'un élève. Dans les deux contextes étudiés, de multiples éléments peuvent être considérés au moment de porter ce jugement. La plupart du temps, ces éléments concernent l'élève évalué, mais, dans certains cas, au Québec plus particulièrement, certaines dynamiques et tensions propres au milieu scolaire peuvent aussi influencer quelque peu cette pratique. La présente section vise à décrire le jugement évaluatif tel qu'opéré dans les deux contextes étudiés.

4.2.3.1 Un calcul cumulatif

Contexte québécois

La plupart des enseignants interviewés dans le contexte québécois cumulent les notes obtenues tout au long de l'année de façon mathématique à des degrés variables afin de parvenir à poser un jugement sur la compétence de l'élève. La majorité d'entre eux déterminent des pondérations associées à chacune des évaluations dès le début de l'année ou de l'étape (E2, E3, E5, E6). Quelques enseignantes disent toutefois préférer se laisser une certaine liberté en ce sens : elles ont une idée de la valeur de chacune des évaluations, mais la détermineront plus précisément à la fin seulement (E1, E7), selon le temps réellement accordé aux différents apprentissages évalués par le biais de chacune d'entre elles, par exemple (E1).

Contexte finlandais¹⁹

À la différence du contexte québécois, les enseignants interviewés dans le contexte finlandais ayant évoqué opérer un calcul cumulatif pour attribuer la note finale des élèves sont plus rares : nous n'en comptons que deux (E8, E9). Ces enseignantes évoquent aussi avoir des pondérations préétablies pour les

¹⁹ Il est à noter que nous avons omis les réponses de l'enseignant 10 pour le point 4.2.3.1 puisque l'enseignement de l'éducation physique est réellement à part, particulièrement pour la question du jugement évaluatif, à notre avis. Puisque cet enseignant soutient que le programme national, qu'il suit dans sa pratique, demande aux enseignants d'évaluer majoritairement l'attitude et la participation des élèves en éducation physique, il nous paraît évident que les enseignants n'ont d'autres choix que de ne pas effectuer de calcul cumulatif. Puis, nous n'évoquons pas non plus les propos de E12 pour l'ensemble de la section portant sur le jugement évaluatif puisque cette question a d'abord été omise lors de son entretien et que nous n'avons pas eu l'occasion d'y revenir à la fin de l'entrevue, par manque de temps.

différentes évaluations (E8, E9), de la même manière que la majorité des enseignants issus du contexte québécois le relataient. Trois autres enseignants, pour leur part, disent plutôt regarder l'ensemble des traces cumulées pour évaluer les élèves (notes obtenues dans les travaux évalués et examens, observations en classe, etc.) et les comparer avec les critères nationaux ou les attentes du programme pour l'année concernée afin d'attribuer la note finale (E11, E13, E14). Les enseignants interviewés qui exercent leur jugement final de cette manière évoquent également qu'avec l'ensemble des résultats des élèves, mais aussi avec le cumulatif des observations qu'ils ont pu faire tout au long de l'année scolaire, ils parviennent à avoir une bonne idée du niveau de compétence de chacun de leurs élèves et à bien connaître leurs capacités, tel qu'en témoignent ces extraits :

[...] but also I have this kind of- I've done that kind of observation on their doing and theirs skills during the whole semester or during the whole school year so I have a pretty good idea when it's time to put grades on paper. (E13)

Moi je prends toutes les notes et puis je prends la [hésitation] la liste des notes que j'ai publiées sur la plateforme informatique, et puis je compare mon livre à ce système- un journal de professeur où on peut noter, mettre des petites croix, des notes- [...] Et des commentaires, oui. Et hum c'est souvent comme ça. J'ai une idée, je connais quand même bien des élèves. J'essaie surtout de voir que c'est en ligne avec tous les élèves et puis je regarde en même temps des critères nationaux, justement. (E14)

Ainsi, ces enseignants n'opèrent pas de calcul cumulatif mathématique, disant même parfois qu'il n'en ont pas besoin, même s'ils ont accès à une telle moyenne chiffrée via la plateforme informatique utilisée (E14). Bien que l'usage d'un tel calcul cumulatif paraisse un peu moins répandu selon les données collectées auprès de nos participants, il n'en demeure pas moins qu'il peut s'agir d'une façon de faire encore couramment utilisée par plusieurs autres enseignants du contexte finlandais, selon l'un de nos participants (E11).

4.2.3.2 Modulation des notes pour le jugement final

Contexte québécois

Tous les enseignants interviewés au sein du contexte québécois disent qu'il arrive qu'ils ajustent les notes de certains élèves. Ils ne procèdent donc pas toujours à un simple calcul mathématique au moment de déterminer la note finale d'un élève. Selon les propos des enseignants, les modulations opérées concernent principalement (voire exclusivement) « des élèves qui se situent peut-être dans une situation plus "précaire" » (E2) ou encore, « ceux qui sont en échec à la fin de l'année » (E4). Cependant, divers aspects peuvent être considérés au moment de poser leur jugement final pour ces élèves ciblés.

Plusieurs enseignants évoquent prendre en considération l'effort et l'assiduité d'un élève (E2, E6, E7). Ils mentionnent notamment tendre plus favorablement vers la note de passage pour des élèves faisant preuve de « *volonté* » (E2) ou qui « *viennent [les] voir tout le temps* » (pour travailler sur leurs difficultés) (E6). Une enseignante donne également cet exemple :

[...] un élève qui se serait comme vraiment investi dans le cahier [d'accompagnement à la lecture] pis que ça a été un peu moins bien à l'examen t'sais, je veux le considérer. Bref, quand les élèves font des efforts, je veux qu'ils sentent que ça donne quelque chose, y'a aussi ça, le message que j'essaie de leur envoyer dans l'évaluation. (E7)

Certains enseignants, comme cette dernière, jugent donc important de récompenser l'effort des élèves, ce qui pourrait être considéré, dans ce cas précis, comme un désir d'inculquer certaines valeurs allant au-delà de la matière enseignée.

Puis, les propos de quelques enseignants font également référence à une certaine pression de la direction d'établissement pouvant impacter quelque peu leur jugement final (E2, E4, E5). Une enseignante relate cette pression dans l'extrait qui suit :

[...] je peux te donner un exemple, l'année dernière, en quatrième secondaire, j'ai eu une rencontre avec la direction parce que moi j'avais des élèves que je ne voulais pas qu'ils diplôment parce que ça n'avait pas de sens les notes qu'ils avaient, et la direction m'a répondu « Oui, mais imagine [nom de l'enseignante], t'es peut-être en train de gâcher son avenir là... peut-être qu'à cause de ça il va finir par travailler à telle place pis c'est pas ça qu'il veut, tu vas mettre un bâton dans les roues » t'sais, c'est le genre de discours que j'ai eu, et moi, après ça, je me sens ben mal de mettre 55 là... » [E2]

Il semblerait donc ici que l'enseignante concernée soit consciente de cet enjeu et des possibles représailles de la direction au moment de déterminer la note finale d'un élève, ce qui la rend moins encline à mettre un élève en échec. Un autre enseignant se dit pour sa part conscient de cette possible pression pouvant être mise par la direction, mais attribuer les notes finales de sorte à l'éviter (E5). Plus précisément, sachant qu'il pourra être questionné concernant la note d'un élève se trouvant en échec, mais à la limite de la note de passage, il procède ainsi : « *je mets pas de 55, t'sais, je mets pas de 57, je vais utiliser mon jugement et dire "Cet élève-là, il mérite 60 ou il mérite 50 ?"* » (E5). Finalement, une troisième enseignante interviewée dit pour sa part ne pas ressentir une pression, mais plutôt une forme d'incitation de la part de la direction à se questionner à nouveau lorsqu'un de ses élèves obtient une moyenne finale à la limite de la note de passage, sans toutefois que cela outre passe sa liberté de jugement professionnel (E4). À la lumière de ces quelques exemples, bien qu'ils ne se rapportent pas à la majorité de nos participants issus de ce contexte, il demeure à considérer que le discours et les actions de la direction d'établissement puissent parfois influencer les pratiques des enseignants au moment de procéder au jugement final afin de déterminer la

note d'un élève pour une année donnée. Soulignons au passage qu'une telle incitation ou pression de la part de la direction menant les enseignants à se questionner à nouveau au moment du jugement final nous paraît concorder avec le contexte évaluatif québécois présenté au sein du premier chapitre du présent mémoire. Ces exemples, très similaires aux précédents constats de Maroy et ses collaborateurs (2017), nous semblent effectivement pouvoir témoigner du contexte de pression de performance amené par la GAR, faisant en sorte que cette pression portée sur les directions d'établissements (Gravelle, 2015 ; Pelletier, 2015 ; Lapointe et Brassard, 2018) puisse ensuite se déverser sur les enseignants.

Contexte finlandais

Contrairement au cas du Québec, où la prise en compte de l'attitude²⁰ des élèves concerne principalement ceux qui éprouvent des difficultés, dans le contexte finlandais, cette prise en compte est faite pour tous les élèves indépendamment de leurs difficultés ou de la note finale obtenue et elle est évoquée par plusieurs enseignants issus de différentes disciplines (E8, E9, E10, E11). Dans les quelques cas où les enseignants procèdent à un calcul cumulatif, puisque les notes obtenues sur l'échelle de 4 à 10 ne doivent pas comporter de décimale, ils arrondissent vers la note inférieure ou supérieure en tenant compte de l'attitude de l'élève en classe (son assiduité au travail et sa participation, par exemple) et de ses efforts (E8, E9). Une telle modulation de la note finale vise aussi parfois à soutenir la motivation des élèves ou à récompenser leurs efforts, d'une certaine manière (E8, E9, E11). À ce propos, l'un des enseignants relève tenir compte de l'attitude et des efforts des élèves au moment de son jugement final seulement lorsque cela avantage les élèves en haussant la note obtenue (E11). À son avis, une telle pratique lui donne une chance de récompenser les élèves qui travaillent fort, mais qui ont peut-être éprouvé plus de difficulté lors de certains examens (E11). Une autre enseignante dit procéder de la même manière, se basant notamment sur les lignes directrices du programme national stipulant que l'évaluation doit contribuer à encourager les élèves (E9) :

I can give 6 if I think I have to encourage with assessment. So it's allowed to do that. I can give higher grades if I want to, if I see that I would be better for the pupil. (E9)

Ainsi, encore une fois, la modulation de la note finale se fait à la hausse de sorte à soutenir la motivation de certains élèves.

Plus encore, la participation, l'assiduité au travail en classe et les efforts fournis par les élèves se voient même encore davantage pris en considération dans certains cas (E9, E10). Par exemple, l'une des

²⁰ Nous tenons à mentionner que plusieurs enseignants issus du contexte finlandais soulignent que l'attitude ne correspond pas au comportement, qui ne devrait jamais faire partie de l'évaluation du cours (E9, E11, E12).

enseignantes indique que, selon la pondération qu'elle a préétablie pour les différentes matières qu'elle enseigne (sciences de religion, éthique, histoire et *social studies*), 25 % de la note finale de tous les élèves correspond à ces éléments. Puis, dans le cas de l'éducation physique, cette question d'attitude des élèves en classe se voit encore plus mise de l'avant qu'au sein des autres disciplines. L'enseignant de cette discipline que nous avons interviewé décrit son évaluation de cette manière :

It's attitude and doing their best and also the social competence, how they work safely and take good care of other students and some part is about their motor skills, it's 20% maybe. Maybe you can't get the best number if you can't hold the ball or throw the ball at all, but you can get pretty good number if you just try and make your best. (E10)

Bien que l'éducation physique représente une discipline « à part », il nous paraît intéressant de relater que la prise en compte de telles composantes pour attribuer la note finale s'étend à des disciplines si diverses.

Tel que nous l'avons mentionné, les enseignants du contexte finlandais évoquent moins la question de l'échec des élèves comme étant intimement liée à la modulation de la note finale que les enseignants du contexte québécois. Or, nous notons, à ce propos, que le discours de certains enseignants laisse croire que la situation d'échec est nettement moins fréquente pour les élèves finlandais (E9, E8, E14), voire qu'elle tende à être évitée par certaines pratiques enseignantes (E9, E14). Deux enseignantes soutiennent qu'il est très rare qu'un élève obtienne la note de 4 au cours et que cela se produirait seulement s'il avait été très absent et n'avait pas pu compléter les travaux et examens nécessaires à son évaluation (E9, E14) ou s'il éprouvait de graves difficultés personnelles (E9). L'une des participantes mentionne donc que, le cas échéant, elle tenterait de donner des travaux supplémentaires qui lui plairaient à l'élève concerné de sorte à disposer d'un plus grand nombre de résultats et de traces de sa compétence pour lui accorder la note de passage (E14). Un élément organisationnel évoqué par deux enseignantes (E9, E14) pouvant lui aussi limiter le nombre d'échecs a également retenu notre attention : le fait que c'est l'enseignant du cours auquel l'élève a échoué qui est responsable de créer et de corriger des évaluations supplémentaires pour cet élève au cours de l'été afin qu'il rattrape son retard. Cette situation mène certains enseignants à accorder des « *mercy five* » (E9), qui consistent à octroyer la note de passage à un élève malgré ses grandes difficultés pour éviter cette charge de travail supplémentaire. Ces « *mercy five* » représentent donc une autre pratique enseignante pouvant contribuer à limiter les échecs. Puis, un troisième élément évoqué dans le contexte finlandais est la pratique qui consiste à soumettre une version plus facile d'un même examen aux élèves en difficulté (E8, E12). La note maximale pouvant être obtenue par ces derniers dans ce cas ne pourra toutefois pas être aussi élevée que s'ils avaient complété la version plus difficile de l'examen, à cause de la difficulté moindre (E8). Cependant, il

n'en demeure pas moins que cette pratique peut, selon l'une des participantes, réduire les risques d'échec pour les élèves en difficulté (E8).

En somme, il semblerait donc que le jugement évaluatif que posent les enseignants issus du contexte finlandais sur la compétence de l'élève peut non seulement être impacté par l'attitude de ces derniers, mais aussi par un élément faisant apparemment partie de la culture évaluative de la Finlande voulant que les échecs soient rares : ils concernent les cas plus « graves » d'absentéisme en plus d'être contrecarrés par certains éléments de la structure organisationnelle du système. Ces éléments organisationnels représentent non seulement l'attribution de la tâche pour les cours de rattrapage en été, mais aussi l'accompagnement très proactif et important fourni par des enseignants spécialisés dès que des difficultés sont décelées chez les élèves, comme le rappelle une enseignante (E8).

4.2.4 Influences et contraintes ayant un impact sur les choix évaluatifs des enseignants

4.2.4.1 Les acteurs et éléments qui influencent les choix évaluatifs des enseignants

Les enseignants des deux contextes étudiés évoquent des influences multiples modulant leurs choix évaluatifs. Dans certains cas, ces influences sont dynamiques et intimement liées à leur milieu scolaire et à ses acteurs. C'est le cas pour l'influence provenant de leurs collègues. Dans d'autres cas, ces influences paraissent plus individuelles, bien qu'elles se construisent tout de même en partie au contact de la profession et du ou des milieux scolaires au sein desquels les enseignants évoluent. C'est le cas pour l'ancienneté et la question des valeurs, croyances et convictions des enseignants. Cette section vise à décrire ce que les participants québécois et finlandais ont désigné, directement ou indirectement, comme étant leurs principales influences quant à leurs pratiques évaluatives, et, principalement, leurs choix de méthodes d'évaluation.

L'influence des collègues

Contexte québécois

Les collègues sont sans contredit l'influence principale qui ressort de notre analyse du contexte québécois : ils ont été nommés par tous les enseignants sans exception. Quatre des enseignants interviewés (E1, E2, E6, E7) ont même nommé clairement qu'il s'agissait de leur première et plus importante influence en termes de pratiques évaluatives et de choix d'évaluation. Pour la majorité des

enseignants interviewés, il s'agit de leurs collègues enseignant la même discipline, mais quelques-uns d'entre eux (E3, E5) évoquent également l'influence des conseillers pédagogiques qui peuvent parfois alimenter leur réflexion sur l'évaluation et leur soumettre des idées innovantes. La majorité des enseignants interviewés (E1, E4, E5, E6, E7) ont évoqué avoir certaines évaluations communes avec leurs collègues du même niveau et de la même discipline. Dans ces cas, les outils d'évaluations utilisés sont le fruit d'un travail collaboratif quant à leur création et leur mise en place.

Il arrive également que les collègues, sans être impliqués concrètement dans un travail collaboratif comme celui de « *faire un examen ensemble* » (E6) qui sera ensuite utilisé par l'ensemble d'entre eux pour évaluer leurs élèves, influencent les pratiques évaluatives des enseignants interviewés autrement. La majorité des enseignants disent effectivement se servir d'idées, de méthodes ou d'outils fournis par leurs collègues comme point de départ. Ce recours aux collègues, plus expérimentés ou non, se fait, le plus souvent, en adaptant les méthodes et outils proposés au milieu et au contexte de l'enseignant qui les mobilise. Sans reprendre ces éléments tels quels, les enseignants disent effectivement « *adapter* » (E3), s'inspirer (E4) ou se nourrir (E7) de ce que font ou faisaient leurs collègues. Une enseignante souligne également avoir discuté avec ses collègues plus anciens afin qu'ils partagent avec elle les outils et méthodes d'évaluation utilisées dans son milieu scolaire avant son arrivée en poste. Elle en vient donc à se servir de ces outils, mais en ajoutant « *[s] on petit grain de sel* » (E2). Ainsi, nous constatons que ce partage ne se fait pas uniquement dans une linéarité, mais qu'il peut aussi générer une forme d'itération par le recours à des outils et méthodes utilisés par des collègues détenant plus d'ancienneté dans la profession.

Dans d'autres cas, ce sont des discussions avec des collègues qui alimentent positivement la réflexion de l'enseignant sur l'évaluation et le mènent à questionner certaines de ses pratiques et à faire évoluer ces dernières. Deux enseignantes (E1 et E2) ont souligné cette forme d'apport, évoquant entre autres que ces discussions les ont menées à adopter des méthodes d'évaluation plus diversifiées.

Contexte finlandais

Dans le cas du contexte finlandais, l'influence qu'ont les collègues sur les choix évaluatifs des enseignants est également largement présente dans les propos des participants interviewés : tous, sauf un, l'ont évoquée. Cependant, contrairement au contexte québécois, elle ne représente une influence principale que pour un seul des enseignants (E11). Pour les autres participants, elle fait partie d'un mélange, à parts égales avec d'autres éléments (E8, E9, E14) ou bien à part moindre (E10, E12).

Les collègues impactent majoritairement les pratiques évaluatives des enseignants de ce contexte par le biais de l'adoption de pratiques communes ou uniformisées à des degrés variables étant le fruit de choix évaluatifs opérés en équipe (E8, E9, E11, E12, E12). Nous reviendrons aussi sur le désir d'une telle uniformisation plus tard. Les méthodes et outils d'évaluation en viennent donc à être pareils (E9) ou encore similaires (E8, E12, E11, E14). À titre d'exemple, une enseignante évoque le fait qu'à la sortie du nouveau curriculum à l'échelle du pays, de nouveaux choix évaluatifs ont été réalisés en équipe d'enseignants :

[...] so with my colleagues, with history teachers, we had a lot of- like the whole year we had discussions and we read about the new curriculum and how we are going to do and this was our group that has decided that we were going to have the assessment like this. (E9)

À l'instar des participants du contexte québécois, quelques enseignants finlandais évoquent aussi l'inspiration que représentent leurs collègues quant à leurs choix évaluatifs (E8, E9, E11, E14). Encore une fois, cette inspiration opère à des degrés variables de la reprise plus intégrale (E11) à la reprise ou l'adaptation plus libre (E8, E9, E14). Comme c'est le cas dans le contexte québécois, plusieurs enseignants soulignent aussi que leurs méthodes d'évaluation sont inspirées de collègues ayant plus d'ancienneté dans leur milieu scolaire (E8, E9, E11).

En addition à l'influence de collègues dans un milieu scolaire donné, une autre enseignante évoque l'influence de points de vue et de méthodes plus largement répandus chez les enseignants de sa discipline en affirmant entre autres ceci :

[...]j'ai compris que souvent les professeurs de finnois trouvent qu'un examen écrit c'est pas nécessairement la meilleure façon d'évaluer en finnois. (E14)

Dans ce cas, nous pourrions non seulement parler de l'influence des collègues sur ses pratiques évaluatives, mais aussi de celle d'une apparente culture évaluative disciplinaire, sur laquelle nous reviendrons plus tard, dans la section 5.1. En somme, bien que l'influence des collègues sur les pratiques évaluatives adoptées par les enseignants paraisse bien tangible dans les deux contextes étudiés, elle paraît constituer une influence plus importante, voire de premier ordre, dans le discours des enseignants issus du contexte québécois. Dans les deux cas, nous assistons toutefois à l'adoption de pratiques évaluatives communes, étant le fruit de choix ou de travail communs le plus souvent, mais aussi induits par une certaine pression nommée par quelques enseignants québécois. Nous estimons qu'il est juste d'évoquer que ce sont entre autres les pratiques des collègues et d'équipes d'enseignants qui créent une certaine

culture évaluative et une culture scolaire propre aux différents milieux scolaires, sur lesquelles nous reviendrons plus longuement dans la section 5. Dans les deux contextes étudiés également, des méthodes de collègues sont reprises et adaptées par les enseignants. Les collègues peuvent également agir à titre d'influence positive menant à l'évolution de certaines pratiques ou à l'adoption de méthodes plus variées. Il paraît donc s'agir d'une influence qui se meut au fil des contextes et des interactions ayant cours au sein de chacun des milieux scolaires ayant lui-même des dynamiques et des normes lui étant propres. Cependant, plusieurs enseignants semblent plus enclins à se détacher de certaines de ces normes au fil du temps et de leur expérience, tel que nous en discuterons plus longuement dans la sous-section qui suit.

L'influence de l'ancienneté dans la profession

Il ressort également du discours des enseignants interviewés dans les deux contextes que leur ancienneté dans la profession aura un impact sur les pratiques évaluatives qu'ils mobilisent ainsi que leurs perceptions relatives à l'évaluation.

Contexte québécois

Une telle évolution transparait à travers le discours de quatre enseignantes parmi nos participants du contexte québécois (E1, E2, E3, E7). Les enseignants en début de carrière tendent effectivement apparemment à adopter des méthodes d'évaluation plus « traditionnelles » et moins variées, comme en témoigne cet extrait :

[...] dans les premières années où j'ai enseigné j'étais vraiment plus « Ah, je vais monter mon examen, pis après ça il va y avoir un test et après ça va être l'examen récapitulatif » fac on dirait que je ne sortais pas beaucoup du cadre. (E2)

L'enseignante nomme ici clairement le fait que ses pratiques d'évaluation étaient plus redondantes et « traditionnelles » à ses débuts dans la profession enseignante, et ce, bien qu'elle ait aussi souligné plus tôt dans l'entrevue qu'elle était sortie de l'université avec des idées de projets et un désir d'« innover » (E2). Or, il semblerait que les enseignants, à mesure qu'ils gagnent en ancienneté, tendent à modifier graduellement leurs pratiques évaluatives : ils se questionnent davantage et tendent à adopter des pratiques évaluatives correspondant mieux à leurs valeurs et ce qu'ils jugent comme étant plus signifiant et pertinent. Quatre enseignantes font état de ce parcours (E1, E2, E3, E7). Selon l'une de ces participantes, l'ancienneté dans la profession enseignante permet de gagner en confiance, d'être au contact de nombreuses idées et méthodes au fil du temps et, ainsi, de frayer son propre chemin et choisir plus librement des méthodes d'évaluation qui semblent pertinentes et signifiantes pour les enseignants (E3).

Contexte finlandais

Les propos de quatre enseignants (E11, E12, E13, E14) issus du contexte finlandais laissent aussi voir l'influence de l'ancienneté sur certains choix et certaines pratiques évaluatives. L'un des enseignants interviewés souligne d'abord que sa perception de ce qui est important a évolué : au départ plus axé sur sa matière, il se dit désormais plus axé sur le développement de l'élève. Cette évolution fait écho à celle vécue par quatre enseignantes québécoises (E1, E2, E3, E7) faisant état du parcours les ayant menées, à mesure qu'elles ont gagné en ancienneté, à vouloir tendre davantage vers des pratiques évaluatives qui correspondent à leurs valeurs et à ce qu'elles jugent comme étant plus signifiant et pertinent pour les élèves.

De la même manière, alors que les enseignants québécois témoignent de l'usage de méthodes plus traditionnelles et de la difficulté à sortir d'un certain cadre en début de carrière, deux enseignants finlandais (E12, E11) abondent dans le même sens. L'un d'entre eux affirme qu'à ses débuts dans son école actuelle, il a « *un peu copié* » (E11) les méthodes de ses collègues déjà en poste. Toutefois, maintenant, nous pouvons percevoir qu'il s'en est détaché notamment par le fait qu'il est l'un des rares à utiliser l'évaluation à l'oral dans son milieu, à ses dires. L'une des participantes estime qu'une telle évolution est attribuable à un gain de confiance accompagnant le gain d'ancienneté qui peut mener à l'émergence de nouvelles perspectives relatives à l'évaluation et ses enjeux (E14).

Nous pourrions donc affirmer que, peu importe le contexte (québécois ou finlandais), l'ancienneté des enseignants aura inévitablement un impact sur les pratiques évaluatives que ceux-ci mobiliseront. Une telle modulation peut non seulement être motivée par l'évolution des perceptions de ces derniers, mais aussi par l'exposition à une grande variété de méthodes et par un gain en confiance. Ces éléments mèneront les enseignants à faire des choix évaluatifs plus libres et plus près de leurs valeurs, convictions et nouvelles perceptions.

L'influence des valeurs, croyances et convictions des enseignants

Les propos des enseignants du contexte québécois et finlandais interviewés suggèrent aussi que leurs choix évaluatifs seront également partiellement modulés par leurs valeurs, croyances et convictions. Ces éléments pourront évoluer non seulement avec le temps, tel que nous le soulignons dans la sous-section portant sur l'influence de l'ancienneté dans la profession, mais aussi au contact du milieu scolaire qui pourront tous deux avoir un effet sur les perceptions et croyances portées par les enseignants. Bien que cette influence soit moins clairement nommée par nos participants que les précédentes, il nous apparaissait pertinent de la rapporter. Nous estimons effectivement qu'il ne faut pas oublier que les choix

évaluatifs des enseignants sont également influencés par des éléments relatifs à leur individualité, en tant que personne et que professionnel.

Contexte québécois

Les propos de tous les enseignants du contexte québécois interviewés renferment des valeurs, croyances et convictions variées impactant leurs choix évaluatifs à différents degrés. Parmi celles-ci, on retrouve l'importance de transmettre le goût de leur matière et de rendre leur cours plaisant pour les élèves (E1, E2, E6, E7). Cet élément partagé par une majorité d'enseignants en mène plusieurs à choisir certaines méthodes d'évaluation plutôt que d'autres, comme les projets, tel qu'en témoigne cette enseignante :

[...] je crois vraiment que pour qu'un élève soit persévérant à l'école, aime l'école et veuille avoir des bonnes notes, il doit aimer ton cours. Fac, si tu le fais crouler sous les examens qui n'ont pas vraiment de signification pour lui, ben y'aimera pas ça, pis il va pas vouloir venir dans ton cours, pis ça va être pénible de se lever le matin pour aller à l'école, pis c'est comme la grosse roue infernale. Peut-être que j'ai été traumatisée parce que j'étais dans un milieu de décrocheurs [école où elle enseignait précédemment], mais je pense que c'est vraiment important d'avoir une part de l'enseignement qui est comme il faut qu'ils aiment ça, faut qu'ils aiment ça. Fac, je pense que de mettre l'évaluation à travers des beaux projets comme ça, ça fait en sorte que nos élèves ne se rendent pas compte que ce sont des évaluations [rire] et ils aiment ton cours, t'sais. (E1)

Quelques enseignants soulignent également l'importance de créer un environnement d'apprentissage sain et sécuritaire pour les élèves (E2, E3, E7), alors que d'autres veulent transmettre l'importance du travail, de la rigueur et des efforts (E4, E6, E7). Puis, trois enseignantes estiment aussi qu'il est pertinent et important de préparer leurs élèves pour la suite, que ce soit en les rendant plus autonomes dans leur vie future (E6, E7) ou en formant de futurs citoyens (E4, E7).

Contexte finlandais

Il ressort des propos de tous les enseignants interviewés dans le contexte finlandais que leurs pratiques évaluatives sont également influencées par leurs valeurs, croyances et convictions d'enseignants. Nous avons d'ailleurs évoqué quelques-unes de celles-ci précédemment. Or, à la différence des enseignants québécois, qui suggéraient l'influence de valeurs diverses, deux valeurs intimement liées ressortent de façon plus marquée des propos de plusieurs enseignants du contexte finlandais (E9, E11, E12, E14) : la justice et l'égalité. Ces enseignants témoignent effectivement de l'importance d'uniformiser leurs pratiques évaluatives avec celles de leurs collègues de la même discipline à un niveau donné afin que ce soit « juste » pour les élèves (E9, E11) non seulement en termes de chances de réussite comme nous pourrions le supposer, mais aussi en termes de charge de travail (E12). Il nous apparaît que l'omniprésence

de ces valeurs de justice et d'égalité peut provenir à la fois d'une certaine volonté personnelle des enseignants interviewés, mais aussi des fondements de l'éducation finlandaise tels que décrits dans les lignes directrices du programme national (E14 et FNBE, 2016). Ainsi, il semblerait que les enseignants aient d'autant plus « intégré » cette valeur par le discours qu'ils tiennent, qui oscille entre la croyance personnelle et l'obligation. Par exemple, une enseignante croit fermement à ce principe, mais parle aussi de « *moral duty* », comme on peut le lire ici :

[...] actually we should have the same assessment because it's fair for the pupils in the same subject [...] and I think that it's like a moral duty to do so. (E9)

De la même façon, les propos d'une autre enseignante laissent entendre qu'elle ressent une certaine obligation d'uniformiser ses pratiques évaluatives avec celles de ses collègues pour le bien du système éducatif finlandais, au regard de la cohérence de ce dernier :

C : Vous disiez que c'était important pour vous que vous évaluiez de la même façon que vos collègues. Pourquoi trouvez-vous que c'est important ?

E14 : Parce qu'on a quand même une évaluation qui doit être nationale. Et comme c'est difficile de voir comment travaillent tous les professeurs dans toute la Finlande, il faut chercher les collègues qui sont à peu près - avec qui je peux travailler, avec qui je peux voir comment on évalue et au moins au niveau de l'école c'est aussi important que ce soit le même. Pour tous les - au point de vue de l'égalité des élèves, c'est important. C'est surtout ça.

La question de « *l'évaluation qui doit être nationale* » (E14) nous paraît effectivement témoigner de l'importance de l'uniformisation des pratiques pour des raisons autres que celles de valeurs personnelles uniquement.

Les enseignants issus du contexte finlandais témoignent aussi d'autres valeurs ayant une influence sur leurs choix évaluatifs, mais celles-ci, sans que leur impact soit moindre, étaient plus diversifiées. Dans tous les cas, les propos des enseignants provenant des deux contextes étudiés nous rappellent, dans un premier temps, qu'il faut également considérer les enseignants dans leur individualité au moment de nous questionner sur les raisons de leurs choix évaluatifs. Puis, dans un second temps, l'exemple plus précis de la Finlande laisse aussi voir que les valeurs, croyances et convictions portées par les enseignants et impactant leurs pratiques évaluatives pourront également évoluer au contact du milieu scolaire ainsi que des exigences de celui-ci et être partiellement modulées par ces dernières.

4.2.4.2 Les contraintes issues du cadre d'exercice de la profession

Le choix de pratiques évaluatives des enseignants est également largement modulé en fonction de contraintes relatives au cadre dans lequel ils exercent leur profession. Il peut s'agir à la fois du système scolaire au sens plus large, du cadre ministériel et de celui du milieu scolaire (de l'établissement). Ces contraintes peuvent avoir un impact sur les méthodes d'évaluation choisies, mais aussi sur d'autres aspects relatifs aux pratiques évaluatives, comme la fréquence de l'évaluation, évoquée par cette enseignante du contexte québécois :

Dans notre système, je trouve qu'il y a beaucoup d'évaluations, on doit souvent évaluer, donc il y a une récurrence qui revient rapidement, on n'a pas le temps d'installer des choses qu'il faut déjà évaluer. Pis là, c'est le principe des étapes, c'est le principe de la pondération, des dates butoirs. (E3)

La présente section vise donc à faire état de ces contraintes et de la façon dont elles impactent les pratiques évaluatives des enseignants interviewés dans les deux contextes étudiés.

Les exigences nationales ou ministérielles

Contexte québécois

Les épreuves ministérielles

Selon notre analyse des propos des enseignants québécois interviewés, le rôle des épreuves ministérielles peut osciller entre celui d'une contrainte et d'une influence quant à la conception, la mise en place et les choix évaluatifs opérés par les enseignants. Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un enjeu bien présent, surtout pour les enseignants des niveaux touchés par ces épreuves, qui les ont tous évoqués (E2, E3 et E7). Dans le cas de nos participants, il s'agit du cours d'univers social de quatrième secondaire, du cours de français de cinquième secondaire et du cours de français de deuxième secondaire. La prise en compte de ces épreuves peut parfois même s'étendre aux autres niveaux selon le discours de l'un des participants enseignant les mathématiques en première secondaire (E5). Tous les enseignants qui évoquent ces épreuves mentionnent adapter certaines de leurs évaluations à l'examen ministériel qui sera soumis aux élèves pour habituer ces derniers à ce type d'examen, que ce soit en reprenant le même format ou encore le même type de questions que celui-ci.

La place que prennent ces épreuves ministérielles et les évaluations visant à préparer les élèves à celles-ci est toutefois variable d'un enseignant à l'autre. Les propos tenus par l'une des enseignantes interviewées témoignent de la grande pression qu'elle ressent face à l'une de ces épreuves ainsi que de la place prédominante qu'elle prend au regard de son enseignement et de ses pratiques évaluatives :

En quatrième secondaire, là j'ai pas le choix parce que, comme j'ai dit, il y a un examen du Ministère à la fin de l'année et moi, toute mon année est réglée, elle est montée en fonction de cette évaluation-là, fac c'est triste à dire là, mais en secondaire 4 on enseigne un examen (E2).

L'épreuve ministérielle est donc perçue par cette enseignante comme une contrainte importante. Elle soutient que la pression qu'elle ressent est non seulement accrue par le Ministère, mais aussi par la direction de son établissement qui souhaite absolument que ses élèves réussissent cette épreuve de sorte à atteindre la diplomation (E2). Elle ajoute aussi que, si cette épreuve n'existait pas, ses pratiques évaluatives seraient toutes autres et que « *l'évaluation serait beaucoup moins ardue et centrale dans [son] cours [et qu'elle] aurait plus de place pour le jeu et pour autre chose* » (E2). Ainsi, ses choix évaluatifs semblent inévitablement impactés par cette épreuve ministérielle et la pression qui l'accompagne. D'un autre côté, une autre enseignante à un niveau touché par une épreuve ministérielle parle de l'influence de cette dernière sur les autres évaluations qu'elle soumet aux élèves de cette manière :

Ça influence dans le sens que, si c'est ça l'attente finale, ben c'est sûr qu'il faut travailler dans ce sens-là, faut amener l'élève à ce qu'il puisse correspondre à ce qu'on s'attend de lui [...] il faut le préparer, fac oui ça teinte, parce que je veux m'assurer que- mais d'un autre côté, c'est pas une fin en soi, y'a pas que ça, je commence pas au mois de novembre à parler d'argumentation- ben - oui d'argumentation, mais sous différentes formes, pour me rendre à un texte de 500 mots. (E3)

L'épreuve ministérielle a donc une influence plus modérée sur les pratiques évaluatives de cette enseignante, elle en tient compte et s'en sert, en quelque sorte, à titre de balises, tout en s'accordant une certaine liberté.

À la lumière des propos de ces deux enseignantes ainsi que de ceux d'une troisième enseignante touchée par les épreuves ministérielles qui avoue avoir mobilisé le principe de « teaching to the test » (Rozenwajn et Dumay, 2014 ; Mons, 2013 ; Dembélé et al., 2013 ; Maroy et al., 2017 ; Lessard, 2004) au départ pour finalement se détacher de l'influence de ces épreuves et s'en servir davantage à titre de balises (E7), nous pourrions nous questionner sur l'influence de l'ancienneté des enseignants quant à la manière dont ils percevront les évaluations ministérielles. Deux participantes en début de carrière évoquent effectivement avoir vécu une grande pression par rapport à ces évaluations les ayant menées à enseigner et à évaluer en fonction de celles-ci (E2 et E7). D'un autre côté, l'influence des examens ministériels sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de deux participantes possédant une plus grande expérience (10 et 20 ans) semble nettement plus modérée. Une telle situation laisse entrevoir la possibilité que l'ancienneté puisse parfois déterminer partiellement la façon dont les pratiques évaluatives des enseignants seront influencées par ces examens ministériels. Dans tous les cas, il nous apparaît évident

qu'ils impactent concrètement les pratiques évaluatives des enseignants, principalement aux niveaux concernés.

Contexte finlandais

Les évaluations dites « nationales »

Tel que nous l'avons mentionné au sein de notre précédente recension des écrits, les élèves du niveau secondaire en Finlande ne sont pas soumis à des épreuves ministérielles obligatoires contrairement à ceux du Québec. Les enseignants interviewés ont pour leur part évoqué des examens nationaux dans certaines disciplines. Cependant, ceux-ci demeurent facultatifs et ils ne sont pas conçus par le ministère de l'Éducation, mais plutôt, par des « *organisations de professeurs* » (E14) ou « *associations d'enseignants* » (E11) de cette discipline. C'est l'équipe-école de la discipline et du niveau concernés qui décide ou non si elle soumettra ses élèves à cet examen. Ainsi, contrairement aux épreuves ministérielles du contexte québécois, cet examen est volontaire et traité comme un examen « normal » en termes d'importance et de pondération (E11), ou encore il peut même être moindrement pris en compte dans le jugement final si les enseignants le jugent trop difficile ou considèrent que les résultats obtenus ne sont pas représentatifs des capacités réelles des élèves (E14, E11).

Le programme national (« National Core Curriculum » et critères nationaux)

Parmi les influences les plus nommées par les enseignants du contexte finlandais quant à leurs pratiques et choix évaluatifs, nous comptons le *National Core Curriculum* (FNBE, 2016) (E8, E9, E10, E12, E13, E14). Le programme ministériel est l'influence principale de trois de ces enseignants (E9, E10, E13) et se voit nettement plus évoqué que par les enseignants québécois au moment où ils sont questionnés sur leurs principales influences relativement à leurs pratiques évaluatives. C'est la raison pour laquelle cette sous-section n'a pas son pendant pour le contexte québécois : il s'agit d'un élément particulier au contexte finlandais.

Trois enseignants justifient leurs choix de méthodes d'évaluation par les demandes du programme (E8, E9, E11, E14). À ce propos, l'une des enseignantes évoque avoir revu ses façons d'évaluer précisément à la sortie du nouveau programme (en 2016), de sorte à évaluer ses élèves sur la base de méthodes plus variées à cause de cette demande du programme : « *it says that the numbers can't be based on one or couple exams, it has to be like a variety and wide assessment* » (E9).

Or, de la même manière que les épreuves ministérielles dans le contexte québécois, le programme national finlandais semble lui aussi osciller entre une contrainte et une influence. La manière plutôt rigide dont il est décrit par certains enseignants rappelle effectivement qu'il s'agit d'une contrainte provenant du cadre d'exercice de la profession enseignante à laquelle ils doivent se soumettre. Alors qu'une

enseignante décrit ses influences ainsi : « *also the curriculum that is the most- like you have to obey* » (E9) ; une autre affirme ceci : « *And the only thing I have a requirement to follow is the national curriculum* » (E12). Le curriculum nous semble ici davantage décrit comme une contrainte, notamment par l'usage des termes plus contraignants que représentent « *to obey* » (obéir) et « *requirement* » (exigence). Dans la mouvance des choix évaluatifs des enseignants, à la contrainte que peuvent représenter les exigences ministérielles (pour le Québec) ou nationales (pour la Finlande) se voient aussi ajoutées des contraintes plus techniques influençant elles aussi certains choix évaluatifs des enseignants. Ces contraintes seront décrites dans la section suivante.

Contraintes techniques liées aux ressources disponibles

Contexte québécois

La majorité des enseignants interviewés dans le contexte québécois (n=5) évoquent des contraintes plus techniques liées aux ressources disponibles auxquelles ils doivent adapter leurs pratiques évaluatives. Ces contraintes concernent plus précisément des ressources de temps (E1, E2, E3, E4, E7) ainsi que des ressources matérielles (E2) et humaines (E6).

Parmi les limitations évoquées, la contrainte soulevée le plus souvent est la contrainte de temps, qui est mentionnée par cinq enseignantes (E1, E2, E3, E4, E7) par rapport à leurs choix de méthodes d'évaluation et de rétroaction. L'une d'entre elles parle d'un « *journal dialogué* » réalisé par ses élèves à titre d'évaluation en lecture de cette façon :

J'essayais de trouver d'autres manières d'évaluer pis d'être plus justement dans le dialogue avec l'élève pis c'est vraiment l'horreur à corriger, c'est long, je l'ai fait quelques années et l'année passée on a fait « Plus jamais ! C'est super beau, c'est une super belle idée, eh à 34 élèves par classe, trois classes, c'est impossible. C'est juste impossible. » Donc on est revenus aussi à un examen, mais on essaie en même temps d'avoir des travaux en cours de lecture. (E7)

Cette enseignante souligne donc que ses classes nombreuses multiplient significativement le temps de correction et que la contrainte de temps demeure un élément à considérer dans le choix de ses méthodes et outils d'évaluation. Dans ce cas-ci, elle s'est vue contrainte à abandonner un outil d'évaluation qu'elle jugeait pertinent et qui permettait de varier ses pratiques à cause des ressources de temps qui venaient à manquer. Des exemples de rétroaction adaptée à des contraintes de temps (E2, E4, E7) ont aussi été décrits précédemment.

Il paraît donc clair que certaines contraintes plus techniques relatives à l'organisation scolaire (ex. : le nombre d'élèves par classes) ainsi qu'aux ressources humaines et matérielles disponibles forcent les enseignants à adapter leurs pratiques évaluatives. Dans certains cas, il nous apparaît que l'impact pourra

être moindre. Or, dans d'autres cas, l'impact nous semble pouvoir être plus significatif, comme dans le cas de l'enseignante qui s'est vue contrainte de choisir des pratiques évaluatives moins variées et plus « traditionnelles » à cause de telles contraintes techniques (E7).

Contexte finlandais

Une majorité des enseignants issus du contexte finlandais (n=4) évoquent aussi la question de contraintes plus techniques liées aux ressources disponibles (E9, E10, E12, E14). Quelques enseignants soulignent que la correction d'évaluations et la rétroaction qui l'accompagne (E10, E12, E14) ainsi que l'étape du jugement évaluatif à l'aide des critères nationaux (E13) peuvent en effet être chronophages. D'autres soutiennent qu'il serait impossible d'évaluer chacun des travaux réalisés par les élèves en classe à cause de la tâche lourde et aussi demandante en termes de temps que cela représenterait (E9, E12). Cependant, contrairement aux enseignants québécois, aucun enseignant finlandais n'indique concrètement que ces contraintes de temps ont de réels impacts sur leurs pratiques évaluatives et les choix de méthodes et d'outils d'évaluation qu'il opérera. Autrement dit, ces contraintes liées aux ressources disponibles sont nommées par les enseignants qui n'en expriment toutefois pas de réel impact sur leurs choix évaluatifs. Le seul impact que nous pouvons déceler de leurs propos est celui d'une enseignante qui conçoit ses examens écrits à l'aide d'exercices provenant du manuel fourni au lieu de les concevoir elle-même, par manque de temps (E12). Or, un tel exemple nous apparaît nettement moins significatif que ceux évoqués dans le contexte québécois.

Bref, dans les deux contextes étudiés, nous constatons la présence à la fois d'acteurs ou d'éléments qui agissent à titre d'influences sur les pratiques évaluatives des enseignants ainsi que de contraintes appartenant au cadre d'exercice de la profession qui impactent elles aussi les pratiques et les choix évaluatifs des enseignants. La plupart des influences citées appartiennent au milieu scolaire et aux dynamiques qu'il engendre, bien que quelques éléments puissent se rapporter davantage à l'enseignant en tant qu'individu. Or, il apparaît que même les croyances et convictions qu'il porte en lui pourront aussi évoluer au contact du milieu scolaire. Cette évolution se fera au fil de constats émanant de sa propre pratique avec le temps, mais aussi en fonction des diverses méthodes auxquels il sera exposé au fil des années. Nous pourrions même émettre l'hypothèse que, si l'on se fie à l'exemple de la prédominance de l'égalité et la justice dans plusieurs pratiques évaluatives d'enseignants finlandais interviewés, certains enseignants pourraient en venir à porter des convictions émanant entre autres d'exigences nationales par le biais de certains choix évaluatifs. Il émerge donc de l'analyse des entrevues que nous avons opérées que de multiples éléments peuvent influencer les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants. Bien que la majorité des exemples concrets cités dans la présente section 4 se rapportent aux méthodes

et outils d'évaluation, il n'en demeure pas moins que la plupart des contraintes et influences citées pourront aussi impacter la rétroaction et le jugement évaluatif des enseignants.

4.2.4.3 Pression relative à l'évaluation

Bien que la question de la pression des parents et du milieu scolaire (de la direction) ait été légèrement évoquée dans la précédente section, nous estimions pertinent de nous y attarder un peu plus longuement ici, considérant notamment certaines différences notoires entre les deux contextes étudiés qui méritent à notre avis d'être explicités afin d'en saisir la teneur. Il nous paraît également pertinent d'aborder la question de la pression vécue par les enseignants quant à l'évaluation des apprentissages puisqu'elle peut notamment nous aider à mieux comprendre certaines dynamiques ayant cours entre les différents acteurs du milieu éducatif. Cela se rapporte à notre objet de recherche puisque de telles dynamiques semblent aussi pouvoir témoigner, selon nous, de la culture évaluative propre à chacun des contextes étudiés.

Contexte québécois

Dans le contexte québécois, plusieurs formes de pression sont évoquées par les enseignants. Quelques participants abordent la pression induite par leurs collègues comme pouvant avoir une influence sur leurs pratiques évaluatives (E1, E2, E6), comme nous l'avons décrit précédemment. Dans ces cas, la culture scolaire du milieu implique qu'il est implicitement plus acceptable de se conformer aux pratiques déjà mises en place par les collègues. D'autres évoquent la pression provenant de la direction de leur école quant à la diplomation ou la passation des élèves (E2, E4, E5) tel que nous l'avons relevé précédemment. Les épreuves ministérielles, bien qu'elles influencent les pratiques de plusieurs enseignants (E2, E3, E5, E7) sont vécues comme une grande pression pour seulement l'une de nos participantes (E2). Finalement, une enseignante au sein d'un collège privé témoigne pour sa part de la pression provenant des parents de ses élèves (E4), ces derniers se montrant apparemment plus exigeants dans certains types de milieux scolaires comme les écoles privées (E4, E7), comme abordé au sein de la 5.3. Or, il apparaît que la pression ressentie par les enseignants issus du contexte finlandais interviewés est toute autre.

Contexte finlandais

Il ressort des données analysées que les enseignants finlandais ne ressentent, pour la plupart, que très peu de pression directe provenant d'autres acteurs du milieu éducatif comme leurs collègues, la direction et les parents. Trois participants attribuent directement cette absence de pression à la culture scolaire partagée en Finlande qui accorde une grande confiance aux enseignants (E8, E11, E13). Un tel phénomène pourrait être rapproché à celui de la *trust culture* ou « culture de confiance » évoquée dans

notre second chapitre (Säntti et Kauko, 2019 ; Halinen et Järvinen, 2008 ; Lavonen, 2007 ; Halinen et al., 2016) qui transparait au sein des propos de la majorité des enseignants finlandais interviewés (E8, E9, E11, E12, E13). De façon plus concrète, une participante soutient que c'est très « typique » des écoles finlandaises à l'extérieur de la capitale de ne pas mettre de pression sur leurs enseignants relativement à leur évaluation (E8). Nous remarquons le même constat chez un autre participant face à sa réponse à savoir s'il ressent de la pression par rapport à son évaluation :

Non, c'est très libre en Finlande. Chaque prof peut décider comment il veut évaluer les enfants, donc y'a pas - comment dire, y'a pas le Ministère de l'éducation qui va dire que tu dois faire 3 examens dans l'année scolaire. Donc tu peux décider toi-même, avec tes collègues, par exemple, ou si y'a d'autres profs de langue, on peut décider ensemble comment est-ce qu'on va évaluer les élèves cette année, mais en tous cas c'est toujours - le prof peut décider comment il veut faire son évaluation. Et dans d'autres matières, c'est la même chose. (E11)

Cette matérialisation de l'apparente « culture de confiance » émerge aussi des propos d'une autre enseignante qui évoque que sa direction d'établissement demande aux enseignants d'uniformiser leurs pratiques évaluatives à travers la même discipline et le même niveau, mais qu'elle ne vérifie pas l'application de cette consigne, préférant plutôt faire confiance à ses enseignants (E9). En somme, les exemples donnés par les participants montrent que cette culture de confiance semble partagée non seulement par la direction (E8, E9, E11, E13), mais aussi par les parents des élèves (E12), de façon générale.

En somme, selon notre analyse des propos des participants du Québec et de la Finlande, la pression ressentie par les enseignants québécois provient de sources plus multiples et est plus largement évoquée que dans le cas de leurs homologues finlandais.

4.2.5 Variations plus particulières des pratiques évaluatives

La précédente section s'est attardée aux éléments et aux acteurs influençant ou contraignant les choix évaluatifs des enseignants québécois et finlandais interviewés. Nous jugions important d'en dresser un portrait suffisamment exhaustif afin de bien saisir les dynamiques et tensions en jeu. Cependant, nous avons aussi constaté des variations plus particulières propres aux pratiques évaluatives et aux éléments pouvant les influencer. Celles-ci sont parfois propres à la discipline enseignée, qui induit ses propres normes et manières d'évaluer. Dans d'autres cas, il s'agit de pratiques nées plus particulièrement dans le contexte de l'école de chacun des enseignants, et donc propres à la culture évaluative de ces milieux. Chacun de ces contextes semble effectivement pouvoir être lui aussi doté de normes, de façons de voir l'évaluation et de dynamiques particulières influençant les choix évaluatifs des enseignants. Ces éléments

nous paraissent donc être à considérer au moment d'étudier la culture évaluative plus globale d'un contexte éducatif comme celui de la Finlande et du Québec. La présente section vise donc à présenter ces variations plus particulières qui émanent des propos recueillis et la manière dont elles influencent les pratiques évaluatives des enseignants.

4.2.5.1 Variations parmi les disciplines enseignées

Dans certaines disciplines, il paraît clair que des méthodes d'évaluation bien précises sont passées dans l'usage et y sont largement utilisées par les enseignants. Au-delà de la question de la pertinence avérée avec le temps de certaines méthodes et outils d'évaluation, c'est plutôt dans la justification du choix de celles-ci et dans la façon de les décrire que la notion de culture évaluative semble ici incontestable. Ainsi, les enseignants interviewés laissent aussi entrevoir l'existence d'une culture évaluative propre aux disciplines.

Contexte québécois : le cas du français langue maternelle

Nous comptons quatre enseignantes de français langue maternelle parmi nos participants du contexte québécois et nous avons pu constater, à plusieurs reprises, la matérialisation d'une tradition relative à l'évaluation de cette discipline en particulier dans les propos de ces dernières.

D'abord, une certaine culture disciplinaire transparait dans la façon qu'ont les enseignantes de décrire leurs méthodes d'évaluation. Une enseignante parle entre autres de « *la compréhension de texte normative* » (E1) utilisée pour évaluer la lecture, outil également évoqué par toutes les autres enseignantes de français interviewées. Plus encore, certaines méthodes, et surtout, leurs modalités « techniques » semblent tellement passées dans l'usage qu'elles peuvent être décrites aussi sommairement par une enseignante :

C : Tu disais que tu les faisais écrire et qu'il y avait aussi ces examens-là de fin d'étape qui étaient, c'est quoi, plus traditionnels peut-être ?

E1 : Ouin. Examen de 3 h, écris plan, brouillon, propre.

Les modalités techniques des examens d'écriture évoqués ici semblent effectivement décrites de façon très familière, voire « mécanique » tellement elles sont passées dans l'usage au sein de la culture évaluative des écoles québécoises.

Puis, la majorité des enseignantes de français interviewées affirment que l'évaluation de la compétence en lecture passe principalement par des méthodes d'évaluation écrites, que ce soit des

examens écrits de compréhension de lecture sur un texte ciblé ou encore des journaux ou cahier d'accompagnement (E3, E4, E7). Aucune raison de ce format récurrent choisi pour l'évaluation en lecture ne semble avancée par les enseignantes, si ce n'est que « *[e] n lecture, c'est beaucoup à l'écrit, c'est vraiment fait comme ça* » (E3). Ainsi, nous pouvons en déduire que ce choix relève plutôt d'une certaine tradition dans la discipline, reconnu comme étant la manière de faire pour évaluer la lecture depuis de nombreuses années.

Contexte finlandais : le cas du finnois langue maternelle

Ce constat de l'existence d'une culture évaluative propre à une discipline transparaît aussi dans les données collectées en Finlande, bien qu'il soit largement moins documenté que dans le cas du Québec. L'existence d'une telle culture est effectivement clairement nommée par la seule enseignante de finnois langue maternelle que nous avons interviewée. Questionnée sur les raisons l'ayant menée à ses choix de pratiques évaluatives, elle évoque la question de la « tradition » de la discipline qu'elle enseigne en premier :

Hum je pense que c'est surtout la tradition de l'enseignement de finnois. On fait souvent les mêmes façons. On fait une combinaison de différents types de travail. (E14)

Outre cette explication, notons que le terme « tradition » revient également à plusieurs reprises dans les explications de cette enseignante quant à ses méthodes et outils d'évaluation ainsi qu'à ses influences. Ainsi, comme dans le cas du Québec, certains de ses choix évaluatifs se voient justifiés par la tradition disciplinaire. Ses propos aussi cités précédemment pour aborder l'influence des collègues dénotent également que sa propre perception de la pertinence de certains outils d'évaluation s'est construite à travers le regard que posent ses collègues issus de la même tradition disciplinaire sur celle-ci :

[J]'ai compris que souvent les professeurs de finnois trouvent qu'un examen écrit, c'est pas nécessairement la meilleure façon d'évaluer en finnois. (E14)

Ainsi, malgré certaines différences évidentes entre le contexte québécois et finlandais, il n'en demeure pas moins que cette notion de culture disciplinaire reste commune aux deux contextes. À la lumière des propos précédemment évoqués, il nous semble effectivement juste de souligner que les différentes disciplines d'enseignement secondaire peuvent être dotées d'une culture évaluative leur étant propre et ayant inévitablement un impact sur les pratiques évaluatives mobilisées par les enseignants dans cette discipline. La notion de culture disciplinaire soulevée ici implique aussi nécessairement des différences marquées entre les pratiques évaluatives des enseignants de disciplines différentes. Cette

question sera abordée dans la section suivante. À ce propos, dans les deux contextes étudiés, les enseignants évoquent de grandes différences entre leurs façons d'évaluer et celles de leurs collègues d'autres disciplines (E1, E3, E4, E6, E9, E10, E11). Selon plusieurs participants, les disciplines comportent des différences intrinsèques quant à la nature des connaissances et compétences mobilisées (E4, E6, E9, E11). De telles différences semblent donc les mener à se doter de cultures évaluatives bien distinctes. Il ressort également de nos entrevues dans les deux contextes étudiés une absence incontestable de partage des pratiques évaluatives entre les disciplines. Selon nous, cette forme de « coupure » entre les pratiques évaluatives des différentes disciplines enseignées va dans le même sens : elle pourrait être induite par le fait que chacune des disciplines soit dotée d'une culture évaluative et de codes bien distincts. Elles peuvent donc être perçues par les enseignants « en silo » et ainsi rendre moins naturelle toute forme de partage. Finalement, l'une des enseignantes interviewées confirme la présence de cultures évaluatives bien distinctes propres aux disciplines rendant certaines manières d'évaluer plus acceptables ou non selon la matière enseignée (E3). Elle renchérit avec cet exemple concret de ce phénomène :

[E] n français, il faudrait toujours que ce soit des réponses écrites. Mais moi, je ne suis pas d'accord, tu peux très bien valider un apprentissage par des choix de réponses. Mais c'est comme si, en français, parce qu'on mettait des choix de réponses, ce serait pas valable. Je comprends pas, t'sais, je trouve ça spécial, t'sais, fac il y a des choses qui sont tenaces. (E3)

Il semblerait donc que certains enseignants se sentent contraints de respecter une tradition bien implantée dans leur discipline quant aux pratiques évaluatives, et ce, même si celle-ci va parfois à l'encontre de leurs propres convictions.

4.2.5.2 Variations parmi les milieux scolaires

Notre analyse nous a aussi menés à constater l'existence de pratiques et de dynamiques évaluatives qui naissent dans la mouvance des milieux scolaires plus particulièrement et peuvent même, parfois, varier d'une école à l'autre. La présente section vise à décrire ces éléments tout en expliquant ce que nous avons compris de la relation entre ceux-ci et les milieux scolaires au fil de notre analyse.

Contexte québécois

Reprise de pratiques déjà en place

L'analyse des entrevues réalisées avec les enseignants québécois révèle qu'il semble d'usage, dans ce contexte, de reprendre les pratiques évaluatives ayant déjà cours dans le milieu scolaire intégré. Les propos de cette enseignante lorsque nous l'avons questionnée à savoir si elle percevait une différence entre ses manières d'évaluer et celles de ses collègues nous semblent bien témoigner de l'existence de ce phénomène :

[C]'est arrivé mettons cette année juste parce que moi j'arrivais d'[une autre école] fac j'étais habituée de faire plein d'évaluations, fac j'ai fait des minitests à chaque cours pis là ma collègue a dit « Non non non non, faut que t'en fasses moins ! », mais sinon là j'ai fait « Ah ok ! », là j'ai compris et là c'est pareil ce qu'on fait. (E6)

Nous constatons ici que cette enseignante s'est adaptée aux pratiques évaluatives de sa collègue sans les questionner. Elle a donc compris quelle était la manière d'évaluer dans ce nouveau milieu et l'a reproduite pour s'y intégrer. Il apparaît que l'existence de ce code puisse même parfois générer une pression sur les enseignants qui intègrent une nouvelle école, comme le suggèrent trois enseignantes (E1, E2, E6). L'une d'entre elles décrit ces dynamiques ainsi :

[...] ben c'est sûr qu'il y a une pression quand tu travailles avec des gens qui ont du matériel qui ne t'intéresse pas nécessairement et là tu veux te conformer et tu ne veux pas être le mouton noir qui ne veut pas prendre leurs choses et tu ne veux pas être insultante non plus fac des fois ça ça peut être plus « touchy » (E2)

Cet extrait nous paraît effectivement témoigner de l'existence d'une norme voulant qu'il est d'usage de reprendre le matériel de collègues plus anciens et mieux intégrés dans le milieu.

La pression apparente provenant des exigences des parents et de la direction dans les milieux privés

Les propos de plusieurs enseignants nous mènent également à constater un certain clivage relatif à la pression émanant du milieu scolaire, provenant ici plutôt des parents et de la direction. Ce clivage apparaît entre les milieux privés et les milieux publics. Cette pression supplémentaire dans les milieux privés paraît elle aussi influencer les pratiques évaluatives des enseignants à certains égards.

Il semble effectivement reconnu, selon les propos d'une enseignante, que la pression posée sur les enseignants relativement à l'enseignement et à l'évaluation des élèves est plus élevée dans les écoles privées, qui sont des milieux plus exigeants, comme le suggère cet extrait d'entrevue :

C : *Et, l'école ne te demande pas de le faire [en parlant d'uniformiser toutes ses évaluations avec celles de ses collègues] ?*

E1 : *Non, l'école ne te demande pas grand-chose quand tu travailles au public, je vais dire ça comme ça [rires].*

Ces propos laissent entendre qu'il s'agit d'un fait généralement admis que la pression est moindre dans le secteur de l'enseignement public. Une autre enseignante, elle, enseignant au sein d'une école privée, tient des propos qui concordent bien avec cette affirmation en témoignant pour sa part de la pression des parents plus exigeants dans son milieu :

Eh, [la pression ne provient] pas tant de la direction, je dirais plus des parents. Je pense que les parents, ben, évidemment, ils sont attachés à leurs enfants, ils ont envie qu'ils performant, comme je dis, c'est quand même important dans notre milieu, et puis, ben c'est ça, parfois on peut avoir peur des retours de parents parce qu'ils s'expliquent mal ce qui est à leurs yeux un mauvais résultat, et oui, ça m'est arrivé de me faire remettre en question par des parents sur mon jugement professionnel. (E4)

Il paraît effectivement clair que cette enseignante attribue une telle pression au milieu scolaire. Nous obtenons le même écho chez une autre enseignante évoluant au sein d'une école privée qui évoque également la présence de quelques parents exigeants auprès desquels elle doit parfois « se justifier » par rapport à son évaluation ou même ses pratiques en général (E7). Une autre participante œuvrant dans une école privée avoue que cette pression provenant des parents impacte ses pratiques évaluatives dans une certaine mesure en rajoutant ceci :

[...] je pense que dans la peur de décevoir des parents, de m'attirer les foudres de parents mécontents, je vais vérifier deux fois plutôt qu'une, trois fois plutôt qu'une que je ne suis pas capable de donner un meilleur résultat à un élève là. (E4)

À contrario, au sein de milieux publics dits plus « défavorisés », il semblerait, selon les propos de deux participants, que les parents mettent moins de pression concrète sur les enseignants, notamment en les contactant moins, et ce, malgré les échecs et les difficultés de leurs enfants (E2, E5). Ainsi, les attentes et les exigences différentes des parents dans les milieux scolaires privés impactent apparemment davantage les pratiques évaluatives des enseignants. En somme, la place plus grande que prennent les exigences de la direction d'établissement et des parents dans les milieux privés nous semble être le fruit d'une certaine culture propre à ces milieux. Or, de telles variations nous paraissent également à considérer dans le cadre de notre recherche puisqu'elles en viennent à influencer les pratiques évaluatives des enseignants, que ce soit à l'étape du jugement évaluatif ou à celle de la communication des résultats, dans ces cas-ci.

Variations selon le discours de la direction d'établissement

De façon un peu moins répandue, nous constatons aussi, à la lumière de notre analyse, que la culture propre à un milieu scolaire puisse aussi être partiellement induite par la direction d'établissement et le discours qu'elle tient, bien qu'une seule enseignante parmi nos participants issus du contexte québécois ait évoqué ce phénomène, qu'elle décrit ainsi :

Le fait que ça soit dans le discours pédagogique de l'école de valoriser les manières différentes de faire puis de varier les pratiques évaluatives, ben ça c'est clair que ça a influencé, que ça a fait en sorte que je suis pas restée assise sur mon « steak » à faire ce que je faisais tout le temps là. (E7)

Il semblerait donc ici que le fait que la mentalité mise de l'avant par cette école soit plus innovante par rapport aux méthodes et à l'évaluation aura pour effet de mener les enseignants à adopter eux-mêmes des pratiques évaluatives dites plus « innovantes » et variées.

Contexte finlandais

Reprise de pratiques déjà en place

Comme c'est le cas dans le contexte québécois, nous pouvons déceler la présence d'une certaine norme menant les enseignants à s'inspirer de méthodes d'évaluation d'enseignants ayant plus d'ancienneté dans le milieu (E9), entre autres au moment d'arriver dans un nouveau milieu scolaire (E8, E11). À ce propos, un enseignant s'exprime ainsi :

[...] et puis bien sûr que je suis rentré dans l'école où je suis maintenant et j'ai parlé avec les autres profs qui sont là comment est-ce qu'ils font eux et j'ai aussi un peu copié leurs méthodes. (E11)

Une autre enseignante mentionne également avoir repris certaines pratiques évaluatives d'enseignants déjà en poste à son arrivée (E8). Ces exemples font écho à ceux d'enseignants québécois qui disent avoir repris les méthodes d'enseignants déjà en poste dans leur école à leur arrivée (E1, E6), s'intégrant ainsi dans la culture scolaire déjà en place, d'une certaine façon. Or, dans le cas du contexte finlandais, les enseignants n'évoquent pas de pression associée à ce phénomène de la même manière que le font les enseignants québécois interviewés.

Clivage entre les milieux scolaires

Puis, dans le cas de la Finlande, une seule participante évoque ressentir une pression des parents par rapport à l'évaluation des élèves (E14). Ses propos témoignent aussi d'un certain impact de cette pression sur ses pratiques évaluatives quant à la publication des résultats et la fréquence des évaluations :

[...] peut-être ça calme aussi les parents quand ils voient à partir de l'année qu'il y a un certain nombre de notes qui vient, qui sont publiées, et ils voient en fait comment se forme la note finale. J'essaie de publier assez de notes et le publier, que ce soit logique en fait, il y aura moins de questions à la fin de l'année. (E14)

Ainsi, elle paraît adapter certains éléments relatifs à ses pratiques évaluatives de sorte à satisfaire les parents et à éviter de devoir se justifier trop auprès d'eux en fin d'année. Or, certains éléments pourraient nous laisser croire que cette plus grande pression des parents pourrait être aussi liée au milieu scolaire, comme c'était le cas pour quelques participantes du Québec. Plus encore, l'école de cette enseignante finlandaise est dotée de quelques caractéristiques près de celles des milieux privés québécois, bien qu'elle

soit publique : école choisie, processus d'admission particulier et clientèle plus favorisée. Contrairement au cas de la plupart des écoles finlandaises qui sont publiques et « de quartier », cette école est spécifiquement choisie par les parents, qui doivent y soumettre une demande afin d'y obtenir une place pour leur enfant (E14). Quant au niveau socioéconomique des élèves, certains d'entre eux sont effectivement issus d'une banlieue occupée par des habitants dotés d'un statut socioéconomique généralement élevé (Bernelius, 2013).

De façon plus générale, notons que peu d'éléments relatifs à certains milieux scolaires en particulier sont ressortis de l'analyse des données collectées en Finlande en comparaison avec celles issues du contexte québécois. Outre le milieu comportant des parents plus « exigeants » précédemment décrit, nous avons seulement constaté la présence de certaines dynamiques ayant cours dans chacun des milieux scolaires menant, par exemple, à uniformiser les méthodes et outils d'évaluation mobilisés par les collègues d'une même discipline et d'un même niveau (E9, E11, E12, E14). Or, ces dynamiques, bien qu'elles concernent les milieux plus individuellement dans leur opérationnalisation, sont observables plus largement dans la plupart des écoles.

4.2.6 Conclusion de l'analyse des visées et pratiques évaluatives au Québec et en Finlande

Au sein des sections 4.1 et 4.2 de notre présentation des résultats, nous nous sommes efforcés de décrire à la fois les visées évaluatives émanant du discours des enseignants québécois et finlandais (à la section 4.1) ainsi que les pratiques évaluatives des enseignants interviewés dans ces deux contextes (à la section 4.2). Tout en faisant émerger les éléments les plus significatifs et partagés dans un même contexte au regard de notre analyse, nous avons aussi tenté de mettre en lumière les similitudes et différences apparentes entre le contexte québécois et finlandais. L'ensemble de ces éléments visaient à répondre à nos deux premières questions spécifiques de recherche : Du point de vue d'enseignants du secondaire québécois et finlandais, quelles sont les visées de l'évaluation des apprentissages ? Quelles sont les pratiques évaluatives déclarées des enseignants du secondaire dans le contexte québécois et finlandais ? En ce qui a trait aux visées évaluatives telles que décrites par les enseignants, nous avons perçu une légère différence dans la façon dont les enseignants les ont décrites : la présence d'une culture évaluative un peu plus axée sur le développement de l'autonomie de l'élève dans son processus d'apprentissage en Finlande comparativement au Québec, où la visée certificative de l'évaluation semblait davantage mise de l'avant.

Quant aux pratiques évaluatives, les enseignants des deux contextes étudiés mobilisent à la fois des méthodes associées à une certaine « tradition évaluative » ainsi que des méthodes plus variées dites plus « innovantes ». Les plus grandes différences ressorties de notre analyse se rapportent plutôt aux éléments influençant les enseignants quant à leurs choix évaluatifs, au jugement évaluatif et à la rétroaction. En ce qui a trait aux choix évaluatifs des enseignants, les collègues constituent davantage une influence et une inspiration de premier ordre pour les enseignants québécois interviewés. En revanche, les enseignants finlandais ont largement plus évoqué le programme (ou « curriculum ») et les directives nationales au moment de décrire leurs pratiques évaluatives alors que ces éléments ont été à peine nommés par les enseignants québécois. En ce qui a trait au jugement évaluatif, les enseignants du contexte finlandais paraissent accorder une plus grande importance, aussi plus systématique pour chacun de leurs élèves, à la prise en compte de l'attitude (participation, assiduité, etc.) de ces derniers en classe. En revanche, les enseignants québécois la prennent apparemment en compte plus spécifiquement pour les élèves à la limite de l'échec. Notre analyse nous a également permis de constater quelques différences quant à la rétroaction fournie aux élèves dans les deux contextes étudiés à la suite d'une évaluation. Nous avons constaté que la pratique de l'autoévaluation et la tenue de rencontres individuelles avec tous les élèves (et non seulement ceux en difficulté) étaient plus fréquentes en Finlande qu'au Québec. Dans les deux contextes étudiés, plusieurs éléments, entre autres certaines méthodes d'évaluation nommées comme étant parties prenantes d'une « tradition », témoignent aussi de l'existence d'une certaine culture évaluative. Puis, malgré l'émergence de plusieurs tendances au sein de chacun des contextes étudiés, nous avons aussi constaté certaines variations plus particulières propres aux écoles. Or, de telles variations semblent plus fréquentes dans le contexte québécois (notamment puisque plusieurs d'entre elles se rapportent aux écoles privées) que dans le contexte finlandais, où nous constatons une certaine homogénéité dans les pratiques et dynamiques évaluatives menant ces dernières à être plus largement partagées et similaires d'une école à l'autre.

Maintenant que ces différences ont été posées, nous y reviendrons au sein de notre cinquième chapitre afin de discuter, entre autres, de ce que de telles différences peuvent révéler plus spécifiquement quant à la culture évaluative du Québec et de la Finlande ainsi qu'aux éléments qui la caractérisent et la modulent. Avant de ce faire, nous aborderons, dans la section 4.3, les impacts de l'évaluation sur les élèves du point de vue des enseignants interviewés. Cette partie ne nous paraît pas indépendante des parties A et B précédentes, bien au contraire, puisque l'analyse des entretiens réalisés dans les deux contextes étudiés révèle que ces impacts paraissent eux aussi pouvoir influencer les pratiques évaluatives des

enseignants, bien conscients de certains effets, à leur avis possiblement néfastes, de l'évaluation sur leurs élèves.

4.3 Les impacts de l'évaluation sur les élèves

Cette partie vise à présenter les impacts de l'évaluation sur les élèves tels que perçus par les enseignants du secondaire interviewés dans les deux contextes étudiés. À la lumière de notre recension des écrits, nous souhaitons nous attarder aux impacts sur le stress et la motivation des élèves plus précisément en répondant à la question spécifique de recherche suivante : quels sont, du point de vue des enseignants du secondaire québécois et finlandais, les impacts des pratiques d'évaluation des apprentissages sur le stress et la motivation des élèves ? Or, un autre impact est aussi ressorti de façon significative des propos de nos participants, soit celui sur l'estime de soi. Ainsi, nous nous retrouvons ici à présenter les trois éléments les plus nommés par les enseignants interviewés au moment de discuter des impacts de l'évaluation sur leurs élèves. Puis, dans un second temps, nous présenterons divers éléments pouvant atténuer ou accroître certains impacts négatifs de l'évaluation sur les élèves qui auront été décrits. Parmi ces éléments, nous avons relevé, entre autres, certaines caractéristiques de l'évaluation et de la rétroaction qui l'accompagne. Nous présenterons aussi les caractéristiques de certains contextes qui nous paraissent à la fois influencer la manière dont les élèves vivront l'évaluation ainsi que la culture évaluative de chacun des contextes étudiés.

4.3.1 Les impacts de l'évaluation sur les élèves relevés par les enseignants

L'avis des enseignants québécois sur la manière dont les élèves vivent avec l'évaluation au quotidien est partagé : alors que certains perçoivent qu'ils vivent plutôt mal avec celle-ci (E2, E3, E7), d'autres ont l'impression qu'ils vivent généralement bien avec le fait d'être évalués (E4, E5, E6). Dans tous les cas, il ressort du discours de plusieurs enseignants que les élèves trouvent l'évaluation « *pénible* » (E2, E7), parfois à cause de la difficulté de certaines évaluations (E2), mais le plus souvent à cause de la récurrence de celle-ci, associée à une fréquence trop élevée du point de vue des élèves (E2, E3, E4, E7). Cet état de saturation des élèves se plaignant de la fréquence trop élevée des évaluations ressort également du discours de plusieurs enseignants issus du contexte finlandais (E8, E11, E12). Cependant, l'avis des enseignants de ce contexte quant à la manière dont les élèves vivent avec l'évaluation semble moins partagé que dans le cas du Québec : cinq d'entre eux perçoivent que les élèves vivent généralement bien avec celle-ci (E8, E9, E11, E13, E14) alors qu'une seule enseignante perçoit que l'évaluation est

réellement problématique pour ses élèves et qu'elle a plus d'impacts négatifs que positifs sur eux (E12). Dans tous les cas, que les élèves vivent généralement bien ou mal avec l'évaluation, il n'en demeure pas moins que celle-ci peut avoir plusieurs impacts sur eux. Tous les enseignants questionnés ont donc fait ressortir ce qui leur semblait être les impacts à la fois positifs et négatifs de l'évaluation sur leurs élèves. Dans les deux contextes étudiés, ces impacts touchent principalement trois aspects : le stress ou l'anxiété, l'estime de soi et la motivation des élèves. Ces éléments seront présentés dans les sections qui suivent.

4.3.1.1 Impacts sur le stress ou l'anxiété

Contexte québécois

Le stress ou l'anxiété vécus par les élèves face à une évaluation est nommé par tous les enseignants sans exception à titre d'impact négatif de l'évaluation. Certains d'entre eux l'évoquent même en premier et il se retrouve dans leur discours sur les impacts généraux de l'évaluation de façon omniprésente (E1, E2, E3, E7). L'une des enseignantes nomme sans contredit que l'évaluation représente une « *énorme source de stress* » (E3) pour ses élèves. Dans la plupart des cas, c'est par le comportement et les réactions de leurs élèves que les enseignants parviennent à déceler le stress ou l'anxiété chez eux par rapport à une évaluation (E1, E2, E3, E4, E5, E6). Cela se traduit notamment par l'expression faciale pétrifiée de certains élèves (E1), par une certaine agitation (E6, E3) voire, dans de rares cas, par des pleurs (E2, E5). Dans quelques autres cas (E7, E3), les enseignants soulignent que ce stress ou cette anxiété d'évaluation leur sont verbalisés par leurs élèves, comme c'est le cas pour cette enseignante :

Ils le disent là, « Ah je suis vraiment stressé madame ! » « Je vais couler », beaucoup de pensées négatives, de pensées catastrophes aussi (E7).

Ainsi, outre le stress vécu le jour même de l'évaluation, il semblerait que certains élèves vivent un certain stress d'anticipation et tendent à s'imaginer le pire en termes de résultat.

Puis, l'une des enseignantes interviewées estime aussi que ses élèves « *sont vraiment plus anxieux maintenant qu'avant* » (E7) face à l'évaluation. Elle explique cette variation notamment par une certaine évolution dans la culture scolaire et sociale, de façon plus générale, au sein de laquelle on lui semble accorder plus d'importance à la performance. Nous reviendrons toutefois sur cet aspect plus en détail dans une section ultérieure. Dans tous les cas, il paraît inévitable, par l'analyse des propos des enseignants interviewés dans le contexte québécois, que le stress ou l'anxiété vécus par les élèves représente un impact négatif majeur de l'évaluation.

Contexte finlandais

Le stress, l'anxiété ou la pression (intimement liée à ceux-ci, selon notre interprétation des propos recueillis) vécus par les élèves par rapport à l'évaluation ressort également comme l'un des principaux impacts négatifs évoqués par les enseignants du contexte finlandais. Alors que la majorité d'entre eux (n = 5) mentionnent ces impacts (E9, E11, E12, E13, E14), deux enseignants l'évoquent à titre d'impact principal de l'évaluation sur leurs élèves (E11, E12). Ces deux enseignants estiment aussi que les élèves d'aujourd'hui vivent plus de stress que ceux d'auparavant, comme en témoigne cet extrait d'entrevue :

Mais quand même, il y a une partie eh - un peu plus d'élèves qu'avant que je pense qu'ils sont plus stressés et des fois on a même des restrictions sur le nombre d'examens que peut faire un élève, on a eu des réunions entre les psychologues et les profs de l'enseignement spécialisé pour les élèves en difficulté qui disent que maintenant il faut limiter le nombre de tests pour cet élève, parce qu'il est trop stressé en ce moment donc on ne peut pas lui faire faire des examens ou quelque chose comme ça. (E11)

Un tel témoignage laisse non seulement voir la part grandissante de stress vécu par les élèves, mais également le lien qui unit le stress et l'évaluation aux yeux de cet enseignant. Selon d'autres enseignants de ce contexte, ce stress vécu par les élèves face à l'évaluation se traduit plutôt par une tension et une appréhension qui précède l'évaluation et tend à se dissiper une fois que les élèves sont lancés le jour de celle-ci (E8, E9). Dans d'autres cas, les enseignants nomment plutôt une « pression » qu'un stress en soutenant que les examens, plus particulièrement, sont plus difficilement vécus par les élèves puisqu'ils les mettent sous pression (E13, E14). Nous associons toutefois ceci au stress non seulement puisque ces éléments nous semblent intimement liés, mais aussi puisque l'une des participantes soutient clairement que la pression associée à l'évaluation génère du stress chez ses élèves (E12). Les manifestations du stress et de l'anxiété relatifs à l'évaluation sont similaires à celles évoquées par les enseignants québécois : allant de l'expression faciale terrorisée (E8) à la verbalisation de ces sentiments par les élèves (E8, E11, E12). Ainsi, comme c'est le cas pour le contexte québécois, le stress et l'anxiété provoqués par l'évaluation constituent un impact suffisamment significatif pour être nommé par plusieurs participants, bien que certains d'entre eux l'abordent indirectement en parlant plutôt de « pression ». Or, il nous apparaît que cet impact demeure plus majeur dans le contexte québécois au sein duquel il est clairement nommé par l'ensemble des participants en plus d'être décrit de manière plus étoffée par ceux-ci.

4.3.1.2 Impacts sur l'estime de soi

Contexte québécois

La grande majorité des enseignants du contexte québécois interviewés ont aussi évoqué des impacts sur l'estime de soi des élèves relatifs à l'évaluation. Or, contrairement aux impacts sur le stress et l'anxiété des élèves, ceux-ci peuvent à la fois être positifs et négatifs, selon le cas.

Trois enseignants évoquent que l'évaluation peut agir de manière positive sur l'estime de soi des élèves dans la mesure où celle-ci peut être « *rassurant[e]* » (E2) pour eux, leur donner confiance et leur confirmer qu'ils maîtrisent la matière (E6), qu'ils ont développé leurs compétences et sont prêts à aller plus loin dans leurs apprentissages. Une enseignante souligne également que l'évaluation peut être valorisante dans un cas comme celui où « *l'élève, finalement, il se rend compte qu'il est meilleur qu'il pensait* » (E3). Autrement dit l'évaluation peut agir à titre de « *validation* » (E3) et ainsi avoir un impact positif sur l'estime de soi des élèves en leur permettant de prendre la mesure de leur potentiel académique.

En revanche, trois enseignantes soulignent également l'impact négatif que l'évaluation peut avoir sur l'estime de soi de leurs élèves dans le cas d'une association « *émotive* » entre leur valeur personnelle et les résultats académiques qu'ils obtiennent (E3, E4, E7). L'une de ces enseignantes décrit la situation ainsi :

J'ai l'impression que des fois avec l'évaluation ils sentent que c'est EUX qui sont évalués, est-ce que je suis bon ou pas bon, je VAUX 95 % ou je VAUX 62 % là. (E7)

Ainsi, du point de vue de cette enseignante, mais aussi d'autres participantes, les élèves voient leur confiance minée par une mauvaise note parce qu'ils croient que cela représente leur valeur personnelle (E3, E4, E7).

Puis, quelques enseignants soutiennent aussi que l'évaluation peut nuire drastiquement à la confiance en soi d'élèves qui ont de grandes difficultés et se retrouvent à échouer chaque fois (E5, E2). Autrement dit, dans ces cas, l'évaluation peut contribuer à confronter ces élèves à leurs échecs de façon répétée, ce qui aura inévitablement un effet négatif sur leur estime de soi. À ce propos, nous jugeons aussi pertinent de souligner que les propos de plusieurs enseignants laissent voir l'existence d'un lien étroit entre l'estime de soi et la motivation des élèves. En effet, il paraît inévitable dans les propos des enseignants qu'un élève qui subira de tels échecs sera moins motivé à poursuivre ses apprentissages dans la matière concernée. À contrario, l'une des enseignantes souligne qu'« *une super bonne note, ça a un*

effet super motivant aussi pour un élève qui a mis beaucoup d'effort » (E7). Ainsi, l'évaluation, et surtout un résultat positif à celle-ci, outre la validation positive évoquée précédemment dans cette section, peut aussi contribuer à soutenir la motivation de l'élève, qui sera abordée plus longuement au 1.3 qui suivra.

Contexte finlandais

La majorité des enseignants finlandais ont aussi évoqué les possibles impacts de l'évaluation sur l'estime de soi de leurs élèves (E8, E9, E11, E12). Une participante issue de ce contexte perçoit même qu'il s'agit là du principal impact de l'évaluation sur ses élèves (E9). De façon plus générale, les propos des enseignants de la Finlande rejoignent ceux des enseignants du Québec en suggérant que l'évaluation peut à la fois affecter positivement (E8, E9, E11) et négativement (E9, E11, E12) l'estime de soi des élèves.

Du côté positif, la « validation » découlant de l'évaluation évoquée dans le contexte québécois ressort aussi des propos d'une enseignante du contexte finlandais qui affirme que l'évaluation peut contribuer à une « *validation de leurs connaissances* » et qu'une telle conséquence peut être « *très positive pour des élèves qui, de prime abord, ne se rendent pas compte qu'ils sont bons et qu'ils maîtrisent la matière* » (E8). D'autres participants relèvent pour leur part que l'obtention de bons résultats à une évaluation contribuera également inévitablement à augmenter l'estime de soi des élèves (E9, E11).

Puis, du côté négatif, les enseignants évoquent les contrecoups importants que peut subir l'estime de soi des élèves en difficulté qui sont exposés à des notes plus basses de manière répétée (E9, E11, E12). Un enseignant mentionne à ce propos que de tels résultats répétés peuvent également en venir à augmenter le stress des élèves face aux futures évaluations (E11). Une autre participante décrit pour sa part cette situation ainsi :

[...] it might be harmful for them [kids with learning difficulties] in that sense that if they always kind of- not fail, but they don't do as well, they work really hard and then they still get the same grade, no matter what they do they still get the same grade, the same not-very-good-grade. That starts to have an effect on your sense of self and your self-esteem. (E12)

Ainsi, il semblerait que l'évaluation puisse nuire à l'estime de soi des élèves en difficulté dans la mesure où elle les place face à leur « échec » ou à une déception de façon répétée. Dans la même lignée, cette enseignante évoque aussi le cas d'élèves se fixant des objectifs très élevés pour lesquels ils travaillent « *trop fort* » (traduction libre, E12) et qui finissent par être déçus puisque ces efforts n'ont pas donné lieu au résultat escompté (E12). À la lumière de notre analyse des propos d'enseignants québécois précédemment relevés, il nous apparaît qu'une telle déception peut à la fois affecter l'estime de soi des élèves et leur motivation à mettre des efforts sur un travail ou une autre évaluation pour la suite. Ainsi, il

nous paraît aussi juste d'affirmer que certains impacts de l'évaluation sur les élèves soient « à la croisée » de différents aspects et qu'ils puissent en alimenter d'autres, comme l'exemplifiait l'enseignant percevant qu'une estime de soi plus basse pouvait générer un stress plus grand face à l'évaluation par la suite (E11). Or, c'est plutôt sur la motivation, autre impact de l'évaluation pouvant être lié à l'estime de soi en termes de « chaîne répercutive » que nous nous pencherons dans la section suivante.

4.3.1.3 Impacts sur la motivation

Contexte québécois

La majorité des enseignants interviewés au sein du contexte québécois évoquent aussi des impacts de l'évaluation sur la motivation des élèves, ces derniers pouvant à la fois être positifs et négatifs (E2, E4, E5, E6, E7).

Du côté positif, plusieurs enseignants soulignent que l'évaluation peut contribuer à mettre les élèves en action, et ce, de plusieurs manières. Trois enseignants évoquent d'abord le fait que l'évaluation motive les élèves à travailler et à mettre davantage d'efforts dans leurs disciplines respectives (E2, E4, E5). L'un d'entre eux s'exprime ainsi :

Pis en même temps, c'est pour motiver un peu les jeunes aussi, t'sais, moi je me remets à 12 ans, s'il n'y a pas d'examen de fin d'année, ben j'travaille pas du tout du mois de mai pis du mois de juin là. Fac, côté motivation, je trouve ça important l'évaluation (E5).

Nous pouvons en comprendre que l'évaluation contribue ici à générer une motivation extrinsèque chez les élèves. Autrement dit, elle agit à titre d'« incitatif » (E4) ayant un effet positif sur la motivation des élèves. Cette forme de motivation pourrait aussi être soutenue par l'importance que prennent les notes dans la culture évaluative québécoise, qui sera discutée dans une section ultérieure.

Dans d'autres cas, l'évaluation pourra inciter positivement les élèves à se mettre en action en les confrontant à leurs difficultés plus concrètement et en motivant un changement dans leur manière de travailler, comme l'évoque une autre participante (E7). Toutefois, le point de vue de cette enseignante paraît plus isolé au regard des données collectées : il semblerait effectivement que l'évaluation puisse plus souvent soutenir la motivation des élèves dans le cas d'élèves plus forts, qui obtiennent de bons résultats et peuvent même être motivés par l'aspect « défi » amené par l'évaluation (E5). Un enseignant rappelle effectivement à ce propos que, malgré plusieurs effets négatifs possibles de l'évaluation, « y'a quand même des élèves qui aiment ça là des examens » (E5). Dans le cas d'élèves qui réussissent bien, cette motivation induite par de bons résultats nous paraît aussi intimement liée à la question d'estime de soi, l'une et l'autre s'alimentant, comme évoqué dans la précédente section.

Cet élément nous amène à aborder l'un des impacts plus négatifs de l'évaluation sur la motivation des élèves qui concerne, à contrario, les élèves éprouvant de plus grandes difficultés. À ce propos, l'une des enseignantes interviewées souligne ceci :

Il y a des élèves qui sont en échec pis qui se désengagent complètement, des fois j'ai l'impression que c'est justement pour se protéger parce t'sais y'a une question d'égo beaucoup (E7).

Dans ce cas-ci, l'enseignante évoque le fait que les élèves qui sont confrontés à leur échec par le biais de l'évaluation peuvent voir leur motivation grandement affectée. Or, encore une fois, le lien entre l'estime de soi et la motivation semble réitéré, cette fois par l'évocation de l'implication de l'égo dans une telle situation.

Contexte finlandais

Les impacts de l'évaluation sur la motivation des élèves ont aussi été évoqués par quelques enseignants issus du contexte finlandais (E10, E12, E14). Cependant, cet aspect est nettement moins soulevé par les participants de ce contexte en comparaison avec les enseignants québécois interviewés. Comme dans le cas du Québec, ces impacts peuvent aussi être à la fois positifs et négatifs.

Deux enseignants soutiennent d'abord que l'évaluation peut agir à titre d'incitatif à travailler et à fournir des efforts dans le cours concerné pour les élèves (E10, E14), ce qui rejoint les propos d'enseignants québécois. Il semblerait que ce soit non seulement l'évaluation, mais surtout la question de la note chiffrée qui l'accompagne qui incite les élèves à « *travailler d'une façon sérieuse* » (E14). Un autre enseignant décrit cet impact motivationnel ainsi :

it [evaluation] might motivate them to make it better, I think that's the way. The danger is that if you don't get any numbers, it might happen that there will be a lot of students that doesn't care about nothing. (E10)

Ainsi, encore une fois, la question de la note chiffrée, de laquelle nous discuterons plus longuement dans la 2.3.2 est réitérée.

Outre cette forme d'incitatif, une autre participante soutient pour sa part que l'évaluation, et surtout la rétroaction positive qui l'accompagne, pourra contribuer à motiver les élèves à poursuivre leurs apprentissages dans la discipline concernée (E12). À contrario, elle estime que l'obtention de résultats décevants malgré les efforts fournis et le manque de rétroaction positive contribueront plutôt à « *tuer la motivation* » (traduction libre) des élèves (E12). De surcroît, elle perçoit également que l'évaluation peut permettre à l'élève de constater concrètement les retombées de ses efforts et de voir qu'il obtient de bons

résultats en travaillant un peu plus, ce qui aura à son avis inévitablement un effet positif sur sa motivation et son sentiment de contrôle (E12).

À la lumière des propos des enseignants interviewés dans les deux contextes étudiés quant aux impacts de l'évaluation sur leurs élèves, il paraît clair que ceux-ci peuvent être à la fois positifs et négatifs. Il nous apparaît aussi, à la suite de l'analyse de ces propos, que le niveau des élèves dans la discipline concernée puisse faire varier la nature de ces impacts en les rendant plus positifs ou plus négatifs, selon le cas. Plus concrètement, il semblerait que, plus souvent, les élèves dits « forts », qui vivront davantage de réussite face aux évaluations auxquelles ils sont soumis, en retireront davantage d'impacts positifs. Le contraire semble également vrai pour les élèves dits « faibles », qui pourront se voir affectés plus négativement par l'évaluation. Or, il apparaît aussi que certains éléments, ceux-ci plutôt extérieurs aux élèves, pourront également induire une certaine variation sur les impacts de l'évaluation sur ces derniers. La section suivante vise à présenter ces éléments tout en montrant la façon dont ils peuvent impacter les élèves.

4.3.2 Éléments qui peuvent atténuer ou accroître les impacts négatifs de l'évaluation sur les élèves

Il ressort également de l'analyse de nos données collectées dans les deux contextes étudiés que plusieurs éléments pourront contribuer à faire varier la façon dont les impacts de l'évaluation seront vécus par les élèves. Certains se rapportent à la nature de l'évaluation (outil d'évaluation, enjeux de l'évaluation) et de sa rétroaction (chiffrée, dans ce cas-ci). Nous avons également constaté la présence d'éléments contextuels propres à la fois au contexte particulier d'une école donnée et de la société plus large dans laquelle elle s'inscrit. La présente section vise à présenter ces éléments.

4.3.2.1 Les caractéristiques de l'évaluation et de la rétroaction qui l'accompagne

Méthodes d'évaluation

Contexte québécois

Questionnées à savoir si un type d'évaluation leur semblait impacter moins négativement les élèves, trois enseignantes ont évoqué les projets ou les tâches de plus longue haleine (E1, E4, E7). D'un côté est soulevé l'aspect plus marquant et agréable pour les élèves des projets évalués (E1) et le réel engagement qu'ils induisent chez eux (E4). D'un autre côté, les enseignantes notent aussi une diminution

du stress des élèves dans le cas de telles évaluations qui s'échelonnent davantage dans le temps (E4, E7). Il semblerait effectivement que la pression vécue par les élèves est moindre dans le cas de telles tâches évaluées (E4), notamment puisqu'ils ont la possibilité de poser des questions à l'enseignant en cours de route afin de s'ajuster, ce qui diminue également le niveau de stress associé au fait de devoir prouver leurs capacités en un temps donné (E7). Ainsi, il ressort des propos de ces enseignantes que les évaluations qui prennent la forme de projets ou de tâches plus longues ont un effet positif sur le stress et l'anxiété d'évaluation pouvant être vécus par les élèves en réduisant ceux-ci.

Quelques éléments du discours de trois enseignantes issues du contexte québécois (E3, E4, E6) laissent aussi croire que les examens écrits de format plus traditionnel puissent également impacter différemment les élèves notamment à cause de la place qu'ils se sont taillée dans la culture évaluative du contexte québécois. Le discours de deux enseignantes (E3, E4) laisse entrevoir que les examens plus traditionnels génèrent une plus grande pression sur les élèves puisqu'ils y accordent une plus grande importance. Pour justifier la plus grande valeur de ces évaluations perçue par les élèves, les enseignantes évoquent des éléments liés à la culture évaluative généralement admis dans le contexte québécois. D'un côté, la question de la tradition est évoquée :

***E3 :** [...] c'est comme s'il y avait une valeur plus grande parce que c'est l'examen d'étape et que tout le monde a le même examen, eh, y'a quelque chose avec ça. Ouais. Ouais, y'a une réaction un peu plus eh, t'sais, c'est ça. Ça ça valide, plus. [rire]*

***C :** Ok, et est-ce que vous attribuez ça à la forme ou à la pondération qui est attribuée à cet examen-là versus aux travaux ?*

***E3 :** Un mélange des deux, et je pense que, c'est ça, un mélange des deux et le fait que c'est comme ça qu'on évalue. T'sais, y'a comme de la tradition un peu.*

L'explication voulant que « c'est comme ça qu'on évalue » (E3) nous paraît évoquer des pratiques bien ancrées dans la culture évaluative de ce contexte. D'un autre côté, la seconde enseignante traite plutôt de perceptions des différentes méthodes d'évaluation généralement admises dans la société qui teinteraient le point de vue des élèves et seraient ainsi perpétuées au sein de la culture évaluative :

Ben c'est parce que j'ai l'impression que c'est perçu comme si c'était une démonstration des capacités intellectuelles genre « es-tu intelligent ou t'es pas intelligent ? » parce que ben un projet quoi c'est créatif, dans la culture en général là un projet c'est pour le fun, c'est plaisant, mais un examen de lecture t'es vraiment en train de prouver de quel bois tu te chauffes et de tes capacités intellectuelles. (E4)

Dans les deux cas, nous pourrions supposer que le fait que les élèves accordent plus d'importance aux examens plus traditionnels pourrait aussi parfois avoir un impact plus négatif sur la façon dont ils subiront

ces examens et, par exemple, sur la pression ou le niveau de stress qu'ils pourront vivre à l'égard de ceux-ci.

À contrario, une autre enseignante estime, selon ses observations, que les activités en laboratoires évaluées ou les projets évalués en classe génèrent plus de stress chez ses élèves que les examens plus traditionnels (E6). Elle tente d'expliquer ce phénomène de cette manière :

Parce que les élèves sont habitués mettons t'as 95 en examen parce que t'as juste à étudier pis à comprendre pis à écouter le prof, tandis que si je t'amène en atelier pis je te dis « Construis-moi une machine à gomme à partir de rien » ben là, toi t'es habitué « Je lis mon cahier, j'écoute le prof, j'ai 100 % » pis là faut que tu fasses toi-même à partir de - je t'ai pas montré comment faire une machine à gomme, mais il faut que tu réfléchisses à tout ça. Fac ça souvent ça les stresse beaucoup plus que les examens. (E6)

Il semblerait donc, selon cette enseignante, que le fait que les examens écrits plus traditionnels soient passés dans l'usage au sein de la culture évaluative du contexte québécois contribue à mettre les élèves plus en confiance face à ces évaluations et ainsi à diminuer leur stress.

Contexte finlandais

Les enseignants issus du contexte finlandais évoquent eux aussi des perceptions des élèves et des impacts variables relatifs à différentes méthodes d'évaluation. D'abord, comme au Québec, il semblerait que les élèves finlandais perçoivent également que les évaluations plus « traditionnelles » comme les examens sont plus importantes et qu'elles valent davantage dans le calcul de leur note finale, et ce, même si ce n'est plus le cas pour plusieurs enseignants dans différentes disciplines (E9, E11). L'une des participantes estime que cette perception provient de certaines traditions issues de la culture évaluative finlandaise :

So I don't know why they [the students] are still thinking the exams are the most important thing, but they do. I think it's the old curriculum history and probably their parents' school history that usually, old days, it was the exams that were the most important, but not nowadays, so I think that they have to rethink the whole assessment project. (E9)

Malgré les efforts de certains enseignants, il semble difficile de modifier cette perception qu'ont les élèves. Or, à l'image de l'opinion de l'enseignante (E6) la moins partagée dans le contexte québécois à cet égard, il ressort des entretiens effectués dans le contexte finlandais que les examens écrits tendent à générer un moins grand stress chez les élèves que certaines autres méthodes d'évaluation justement parce qu'ils sont bien ancrés dans la culture évaluative. À ce propos, l'une des enseignantes interviewées perçoit que « le contrôle classique apporte plus d'impacts positifs parce qu'en fait c'est ce à quoi ils sont habitués, tout simplement » (E8). Elle soutient en effet que cette méthode évaluative amène moins de stress chez les

élèves puisqu'elle les place en terrain connu, contrairement aux évaluations orales ou aux dissertations écrites qui tendent à les déstabiliser davantage, et donc, les rendre plus anxieux (E8). Un autre enseignant tient un discours similaire au moment d'expliquer ce qui fait en sorte, selon lui, que les élèves préfèrent les examens écrits aux examens oraux :

Ils n'ont pas l'habitude de faire ça autant. Je pense que, traditionnellement, quand ils ont étudié à l'école primaire, je pense pas qu'ils ont eu autant de tests oraux avant, et c'est juste qu'il faut les habituer aussi [...] Et après, ça devient normal, mais s'ils n'ont pas cette expérience de ce type d'évaluation, ça peut être angoissant. (E11)

Ainsi, encore une fois, il semble indéniable que les examens écrits, qui sont passés dans l'usage en Finlande comme une partie intégrante de la culture évaluative, puissent générer un moins grand stress chez les élèves justement à cause de cette « habitude » qu'ils ont de ceux-ci.

Or, une participante apporte une nuance à cette idée qui rejoint également certains propos d'autres enseignants du Québec. Bien qu'elle affirme qu'il n'est pas courant, dans sa discipline (le finnois langue maternelle), de mobiliser l'examen écrit, elle croit, pour sa part, que ces derniers stressent davantage les élèves en les soumettant à une plus grande pression, notamment parce qu'ils sont plus circonscrits dans le temps (E14). Elle oppose cette méthode d'évaluation aux travaux écrits de plus longue haleine :

Je pense que tous les travaux écrits sont plutôt positifs. C'est quelque chose qu'on peut faire avec assez de temps et puis eh, si le sujet est intéressant, les élèves aiment bien le faire. (E14)

Une telle affirmation recoupe les propos de plusieurs enseignants québécois (n= 3) qui estiment que les travaux de plus longue haleine comme les projets impactent plus positivement leurs élèves non seulement à cause de l'aspect intéressant de ceux-ci, mais aussi à cause de la flexibilité qu'ils amènent (en termes de temps, entre autres).

En somme, nous percevons certaines grandes similarités dans le discours des enseignants des deux contextes étudiés quant à la variation des impacts de l'évaluation sur les élèves en fonction des méthodes utilisées. Nous notons entre autres que la question de culture évaluative est centrale à de telles variations, menant certains élèves à vivre moins de stress face à des évaluations plus « traditionnelles », comme les examens écrits, auxquels ils sont plus habitués. Cependant, il existe plusieurs nuances à cette situation. Par exemple, les évaluations moins circonscrites dans le temps peuvent paraître moins anxiogènes pour d'autres, les soumettant à une pression moins grande. Ainsi, l'impact des méthodes d'évaluation choisies sur les élèves semble pouvoir être nuancé : une même méthode, comme les examens écrits, peut à la fois atténuer le stress de certains par habitude ou bien l'augmenter puisqu'ils perçoivent une telle évaluation

comme étant plus reconnue et donc plus importante. À ce propos, la question des enjeux de l'évaluation comme modulateur des impacts de celle-ci sur les élèves est également ressortie des propos des enseignants interviewés dans les deux contextes étudiés et sera abordée dans la section qui suit.

Enjeux de l'évaluation

Il apparaît que les enjeux associés à l'évaluation peuvent également augmenter le stress, l'anxiété ou la pression vécus par les élèves face à celle-ci. Un tel phénomène fait écho aux propos de quelques études antérieures soulevés dans notre recension des écrits (Mabilon-Bonfils, 2011 ; Mons, 2009). Dans certains cas, comme celui d'une épreuve ministérielle à pondération élevée, les enjeux sont plus clairement identifiés. Or, nous estimons aussi pertinent d'aborder ici les enjeux plus généraux de l'évaluation amenés par l'organisation des systèmes éducatifs québécois et finlandais en soi comme l'admission dans les programmes d'études postsecondaires (au Québec) ou aux écoles suivant l'éducation de base (en Finlande). Cet élément, bien qu'il paraisse aller de soi, est également ressorti des propos des enseignants comme impactant la perception de l'évaluation des élèves et, par le fait même, le niveau de pression et de stress vécu par rapport à celle-ci.

Contexte québécois

Enjeux d'admission au postsecondaire

Rappelons que, dans le cas du Québec, les élèves sont dotés d'un bulletin chiffré et que les résultats obtenus en quatrième et en cinquième secondaire sont nécessaires à des fins de classement et d'admission dans un programme du cégep (exemple : Service régional d'admission au collégial de Québec [SRACQ], s.d.). Une telle organisation impacte nécessairement la perception que les élèves auront de l'évaluation au secondaire. Cette idée de percevoir l'évaluation des apprentissages comme une « porte d'entrée » pour le futur transparait effectivement dans le discours d'une majorité des enseignants interviewés (n = 4) qui évoquent que, si on les questionnait à cet égard, leurs élèves diraient aller à l'école pour des raisons professionnelles. Plusieurs soutiennent effectivement que leurs élèves répondraient aller à l'école pour avoir « *un bon métier* » (E7), « *un bon travail* » (E1) ou une « *bonne profession* » (E6) dans le futur.

Une telle organisation semble aussi pouvoir induire une pression supplémentaire sur les élèves face à l'évaluation des apprentissages. À ce propos, une enseignante témoigne du fait que certains de ses élèves sont très anxieux face aux évaluations et, qu'en cas d'échec ou de résultats plus bas que celui escompté, certains « *se voient déjà ne pas devenir ce qu'ils veulent être plus tard* » (E7). Bien que ces propos demeurent plus résiduels, il semblerait que la pression induite par le système de sélection pour les

programmes d'études postsecondaires puisse entre autres contribuer à accroître certains impacts négatifs de l'évaluation sur les élèves.

Évaluation ministérielle à enjeux élevés

Le fait qu'une évaluation consiste en une épreuve ministérielle uniforme officielle peut aussi représenter un enjeu important. À ce propos, l'une des enseignantes interviewées dont les élèves subissent un examen ministériel (histoire, quatrième secondaire) évoque longuement le poids négatif d'une telle évaluation sur ses élèves (E2). Elle décrit la situation ainsi :

Le pourcentage attribué à cet examen-là [50 % de l'année scolaire²¹] est extrêmement négatif aussi pour les élèves, de dire je me suis forcé toute l'année j'avais me planter à l'examen du Ministère pis je passerai pas. Ça c'est très négatif pour eux, pis ça crée un stress complètement inutile chez l'élève. Ils arrivent là et y'en a qui sont malades dans les classes, à l'examen du ministère. (E2)

Cet extrait témoigne de la pression et du stress important vécu par les élèves, dont certains subissent même des manifestations physiques non négligeables. Selon le discours de cette enseignante, cet examen associé à de forts enjeux semble aussi faire vivre de l'anxiété d'évaluation aux élèves, cette dernière étant principalement associée à un souci de l'échec et à une peur d'une évaluation négative (McDonald, 2001 ; Hembree, 1988).

Contexte finlandais

Enjeux d'admission post-éducation obligatoire

Bien que le contexte finlandais ne comporte pas d'épreuve ministérielle obligatoire au secondaire, il n'en demeure pas moins que l'évaluation dans ce contexte peut être associée à des enjeux similaires à ceux du Québec. En ce sens, rappelons que les élèves devront, à la fin de la 9^e année qui clôt l'éducation de base en Finlande, choisir s'ils se dirigent vers la *Upper Secondary School* menant ensuite à l'université ou vers la *Vocational School* menant sur le marché du travail ou vers des écoles polytechniques (voir « Schéma du système scolaire finlandais » en annexe 1). Leur admission à l'une ou l'autre de ces écoles et à un programme précis au sein de celles-ci dépendra des résultats obtenus en 9^e année, tel que plusieurs enseignants interviewés nous l'ont rappelé. Ainsi, selon les participants issus du contexte finlandais, plusieurs élèves associent l'évaluation à cet enjeu d'admission. Plusieurs enseignants observent que leurs élèves de 9^e année sont davantage « orientés » et accordent plus d'importance à l'école et à leurs notes,

²¹ Note : au moment de l'entretien, l'épreuve obligatoire en histoire avait cette valeur. Or, cela a été quelque peu modifié à cause de la pandémie. En 2022, l'épreuve ministérielle en histoire de quatrième secondaire était plutôt facultative (MEQ, 2022) http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_HQC_4e_sec_2021-2022.pdf.

intimement liées à l'évaluation (E9, E12, E13, E14). D'un côté, de tels enjeux peuvent apparemment avoir un impact positif sur la motivation de certains :

Et les élèves se rendent compte que c'est important [l'évaluation en 9^e année], donc ils ont beaucoup de questions sur l'évaluation, ils ont souvent plus de motivation, ils veulent en fait des notes plutôt que des évaluations écrites ou des petites notes. Ils sont plutôt orientés vers les notes. Ils veulent avoir des bonnes notes ! [rire] (E14)

Dans d'autres cas, ces enjeux plus élevés en 9^e année sont aussi associés à une plus grande pression vécue par les élèves par rapport à l'évaluation (E12, E13). Or, il nous apparaît juste de supposer qu'une pression plus élevée pourrait également engendrer un plus grand stress. Plus encore, plusieurs enseignants finlandais évoquent la compétition parfois forte pour accéder à certaines *Upper Secondary Schools* (aussi appelées *high schools* en Finlande) (E8, E13, E14), voire la saturation de certains milieux scolaires (E8). Cela rend les enjeux encore plus grands pour les élèves visant l'une de ces écoles, comme le souligne cet enseignant :

[...] and also the thing about the high schools that have high grades level so the students must get high grades to get there so, perhaps that, and it's kind of an atmosphere thing I think [...] if you want to go to certain high schools, it's very important to get high grades in middle school [aussi appelée Lower Secondary School]. (E13)

Dans la même lignée, il semblerait que la situation puisse devenir réellement problématique dans l'une des grandes villes de Finlande en particulier qui compte certaines écoles offrant des programmes spéciaux très populaires donc très contingentés, demandant une moyenne très élevée aux élèves qui souhaitent y être admis (E14). L'une des participantes interviewées affirme observer concrètement ce phénomène et voir la pression accrue vécue par certains de ses élèves relativement à l'évaluation à cause de cette situation (E14).

En somme, dans les deux contextes étudiés, les propos recueillis font entre autres écho à la littérature consultée quant à l'impact des enjeux d'une évaluation sur le stress des élèves (Mabilon-Bonfils, 2011 ; Mons, 2009) se trouvant accru dans des situations d'évaluation où les enjeux sont perçus comme étant plus grands par les élèves. Ce stress nous paraît aussi intimement lié à la pression accrue vécue par les élèves dans de tels cas. De façon plus surprenante au regard de la littérature que nous avons consultée, il apparaît que de tels enjeux peuvent aussi contribuer à accroître la motivation de certains élèves (E14) en leur fournissant un but plus clair et imminent (E9, E13, E14).

La rétroaction chiffrée

Contexte québécois

Selon le discours de nos participants, la question de la note chiffrée ou du résultat « mesurable » prend une grande place lorsqu'il est question de l'évaluation des apprentissages des élèves. Tous les enseignants interviewés dans le contexte québécois à l'exception d'un soutiennent qu'il s'agit d'une grande préoccupation de leurs élèves, de façon générale (E1, E3, E4, E5, E6, E7). La majorité des enseignants soulignent également que la remise de la note obtenue à une évaluation suscite de vives réactions chez les élèves : cris, pleurs, excitation (E1, E2, E4, E5, E7). D'autres participantes évoquent que leurs élèves recomptent leurs points pour s'assurer de la justesse de la note obtenue (E6) alors que, plus rarement, ils vont jusqu'à négocier avec certains enseignants pour obtenir davantage de points (E3, E6, E7). L'importance de la note pour les élèves est décrite de cette façon par l'une des enseignantes interviewées :

[...] on a des élèves qui sont très axés sur les chiffres et je pense que c'est l'école québécoise qui doit faire ça. (E1)

Ainsi, selon cette enseignante, cette préoccupation des élèves serait effectivement induite par la culture évaluative du système éducatif québécois actuel.

De son côté, l'une des participantes renchérit en soutenant que la note « *est souvent l'intérêt premier* » (E7) des élèves et elle avance l'explication suivante de ce phénomène :

Parce que c'est ça que leurs parents regardent aussi pis que c'est ça qu'on véhicule aussi comme société au final. T'sais, c'est toujours les standards là. (E7)

Il nous paraît inévitable, à la lumière de ces propos, que la place centrale de la note fait partie intégrante de la culture évaluative mise en place au sein du contexte québécois et qu'elle est largement reconnue non seulement par les élèves, mais aussi par leurs parents, et qu'elle se perpétue ainsi, à mesure que cette représentation se partage entre les différents acteurs gravitant autour du milieu éducatif.

Il ressort également des propos des participants que la rétroaction sous forme de notes chiffrées peut également impacter la motivation et l'estime de soi des élèves. Un tel impact sur la motivation paraît entre autres, dans certains cas, mener cette pratique de la rétroaction chiffrée à conserver sa place prépondérante dans la culture évaluative québécoise, comme en témoigne cet extrait d'entrevue :

[...] c'est drôle ein parce que je m'écoute parler pis je me rends compte que les points, on s'en sort pas, t'sais, on veut pas mettre l'accent là-dessus, mais en même temps, ça reste un incitatif qui fonctionne bien là. (E4)

Ainsi, malgré le désir de certains enseignants de s'éloigner de cet aspect de la culture évaluative en place, plusieurs d'entre eux (E2, E4, E5), dont cette enseignante, y reviennent puisqu'ils constatent que cela motive les élèves à travailler. Les notes chiffrées peuvent aussi être perçues comme une « récompense » (E5, E7) qui pourrait, par définition, favoriser le maintien d'une motivation extrinsèque chez certains élèves. Cette idée va de pair avec le discours de l'une des participantes qui observe que ses élèves sont plus intéressés à comprendre pourquoi ils n'ont pas eu telle ou telle note qu'à s'attarder à leurs forces et leurs défis, ce qui témoignerait à notre avis d'une motivation plus intrinsèque (E7).

L'une des participantes perçoit également que la rétroaction chiffrée, dans ce contexte, peut nuire à l'estime de soi des élèves :

C'est négatif dans la mesure où comme on vient d'en parler, une évaluation qui est trop axée sur la note, ça va renforcer une idée négative de l'élève en tant que personne. (E4)

Autrement dit, la telle mise de l'avant d'un système de notes chiffrées pour l'évaluation pourrait, selon cette enseignante, engendrer plus d'impacts négatifs sur l'estime de soi des élèves. Un tel point de vue concorde avec l'association « émotive » opérée par les élèves entre leur valeur personnelle et la note chiffrée qu'ils obtiennent observée par plusieurs enseignantes et décrite précédemment.

La question de la note chiffrée fait donc partie intégrante de la culture évaluative du contexte québécois. Une telle prépondérance de cette forme de rétroaction semble pouvoir accentuer certains impacts négatifs de l'évaluation sur l'estime de soi des élèves tout en les incitant à développer une motivation apparemment plus extrinsèque. Le développement d'une telle motivation peut, à notre avis, être perçu comme un contrecoup partiellement négatif dans la mesure où ce type de motivation est moins bénéfique pour l'apprentissage à long terme puisque moins durable (Harlen et Crick, 2003).

Contexte finlandais

De la même manière que dans le contexte québécois, la grande majorité des enseignants issus du contexte finlandais soutiennent également que les élèves accordent une grande importance à la note chiffrée (E8, E9, E11, E12, E14). Une telle préoccupation se matérialise de plusieurs manières : par l'intérêt supérieur des élèves pour la note chiffrée par rapport aux commentaires reçus à la suite d'une évaluation (E8, E12), par le fait que la note chiffrée représente le type de rétroaction suscitant les réactions des élèves les plus vives (E11), par le recomptage des points effectués par les élèves à la réception d'une évaluation

corrigée (E8) et par le fait que plusieurs élèves réclament une note chiffrée à l'une des participantes qui laisse parfois uniquement des commentaires écrits détaillés sur une évaluation tout en insistant sur l'importance de ceux-ci (E14), entre autres.

La description et la justification de l'importance des notes chiffrées pour les élèves faites par trois des enseignants interviewés (E9, E11, E12) sont aussi intimement liées à la question de tradition, ce qui nous laisse croire qu'il s'agit, comme dans le cas du Québec, d'un élément important de la culture évaluative de la Finlande. L'une des enseignantes lie à ce propos les notes à une habitude :

I think they have used to it because eh they get the numbers in elementary school, probably nowadays I think it is from the fourth grade, so usually the numbers they have got from report in the fourth and fifth and sixth grade they are little bit the same the whole school history they do so I think they are like- they are like evaluating themselves with the school numbers so they know that "I'm a 6 in history, or I'm a 8 in math or I'm a 9 in gym" so I think that they're used to that kind of system, because the numbers are so clear. (E9)

Ces propos suggèrent que cette façon d'évaluer fait partie de la culture évaluative depuis longtemps à titre de « convention » et que les élèves y sont habitués de telle sorte que cela représente un point de repère important pour eux. Il semblerait toutefois que ce ne soit pas seulement les élèves qui contribuent à ce que la note chiffrée conserve sa place prégnante dans la culture évaluative finlandaise. L'un des participants évoque pour sa part que cette habitude bien ancrée touche également les parents des élèves, qui peuvent eux aussi contribuer à la perpétuer :

[...] c'est surtout quand on a cette note numérique qui fait le plus d'excitation [rire] [...] Je pense que c'est juste l'histoire du système scolaire [rire]. Parce que leurs parents ont l'habitude de voir cette note et ça se passe de génération en génération, je pense. Même si ça a changé, je pense que ça a pas toujours été de 4 à 10, mais quand même ces notations sont restées en Finlande depuis pas mal d'années déjà, donc c'est un peu traditionnel d'avoir une note de 4 à 10. (E11)

Outre le point de vue des parents, cette place des notes semble encore plus largement reconnue et passée dans l'usage pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. À ce propos, une enseignante rappelle que le ministère de l'éducation finlandais (*Finnish National Board of Education*) qui souhaitait mettre de l'avant la rétroaction commentée est revenu sur sa décision pour réintroduire les notes chiffrées puisqu'il s'agissait non seulement du souhait des écoles, mais aussi des enseignants, des parents et des élèves (E9).

Quant aux impacts de cette rétroaction chiffrée sur les élèves, l'une des participantes estime qu'elle peut mener les élèves à développer une motivation extrinsèque qui nuit à l'apprentissage durable :

E12 : So I know that there are students just like this. So they're not learning that much, they're just memorizing stuff. And that's a problem.

C : And you feel that it's really related to the grade and grading?

E12 : Yes! Because they just memorize it, they get a good grade, pouf! They forget it. Then, they memorize new stuff, pouf! They forget it. So yeah, they want to get good grades, but is there internal motivation to process and learn? Not necessarily. It's just like "Oh! Gratification for the good grades, even some money from the parents, from grandma, and that's it"

Un tel discours fait aussi écho à celui de quelques enseignantes québécoises évoqué précédemment. En somme, il est incontestable que la rétroaction sous forme de note chiffrée occupe également une place importante au sein de la culture évaluative du contexte finlandais. Dans ce contexte, il semblerait qu'une telle rétroaction peut entre autres impacter la motivation des élèves en menant ces derniers à développer une motivation extrinsèque qui serait moins durable que la motivation intrinsèque (Harlen et Crick, 2003).

4.3.2.2 Les contextes au sein desquels s'inscrit l'évaluation

Le contexte de l'école

Contexte québécois

D'abord, il semble clair, par le discours des enseignants interviewés dans le contexte québécois, que les élèves ayant des objectifs plus élevés vivront davantage de stress face à l'évaluation de manière générale. Or, nous observons une certaine tendance apparemment plus marquée relative à ce stress d'évaluation et aux attentes élevées des élèves dans certains milieux scolaires. Cela semble notamment toucher les élèves fréquentant des écoles privées (E4, E7), ceux qui fréquentent le programme international (E6) et ceux qui fréquentent une école publique dans un quartier plus favorisé (E1).

En ce qui a trait aux attentes de ces élèves, une participante évoque clairement un clivage propre à certains milieux scolaires en évoquant les raisons pour lesquelles les élèves diraient aller à l'école dans son milieu actuel (programme international, école publique) et son ancien milieu (programme régulier, école publique) :

[...] ceux de l'école où je suis en ce moment diraient probablement pour avoir une bonne profession plus tard, ils sont vraiment axés sur la performance et ceux de mon ancienne école, il y en a beaucoup qui diraient parce qu'ils sont obligés. (E6)

Une telle mise de l'avant de la performance partagée dans un même milieu semble également y induire une ambiance plus compétitive au sein de laquelle les élèves sont davantage dans la comparaison que l'entraide (E6), ce qui nous semble aussi pouvoir ajouter à la pression qu'ils vivront face à une évaluation.

À ce propos, en ce qui a trait à la manière dont les élèves vivent l'évaluation, les élèves de ces milieux en particulier semblent effectivement vivre un stress particulièrement intense par rapport à l'évaluation :

une enseignante le qualifie même de « *complètement démesuré* » (E7). Encore une fois, l'une des participantes compare son expérience d'enseignement dans deux milieux et réitère le clivage relatif au stress associé à l'évaluation vécu par les élèves : elle se dit effectivement préoccupée par le niveau de stress et d'anxiété d'évaluation vécu par ses élèves dans son nouveau milieu « *plus huppé* » (E1) par contraste avec ses élèves de son milieu précédent qui était « *très défavorisé* » (E1) et où les élèves « *s'en foutaient* » (E1).

Le contexte « compétitif » et axé sur la performance apparemment propre à ces milieux pouvant faire en sorte que les élèves vivent une plus grande pression et un plus grand stress par rapport à l'évaluation semble aussi pouvoir être alimenté par le milieu scolaire en soi et, parfois même, par sa réputation et par le discours y étant tenu. Une enseignante d'une école privée interviewée soutient que l'objectif principal d'une grande partie de ses élèves est d'« *avoir la meilleure moyenne générale possible* » (E4) et croit qu'un tel objectif peut être intimement lié à la culture de l'école où elle enseigne. Cette école serait perçue comme mettant de l'avant l'excellence académique et une telle vision demeurerait bien présente pour les élèves et les parents, outre le désir de changement qui habite les enseignants et directeurs à cet égard :

[...] il semble y avoir un effort certain pour changer nos pratiques et essayer de moins renforcer le discours qui est strictement académique et axé sur la performance donc je pense que c'est comme une réputation [de l'école] qui est consolidée depuis tellement longtemps que ça dépasse la volonté des gens qui y travaillent, direction et professeurs. (E4)

Nous estimons, pour notre part, qu'une telle réputation propre à cette école peut aussi ajouter à la pression relative à l'évaluation vécue par les élèves la fréquentant, et donc, également, au stress qu'ils éprouveront. Quelques enseignants notent également la présence de certaines structures propres aux écoles, comme les concentrations ou programmes spécialisés (E3, E7). Sont aussi évoquées certaines traditions implantées dans certains établissements comme les galas méritas (E6 et E7) visant, à la base, à récompenser l'excellence. De telles traditions semblent contribuer à axer encore davantage sur la performance, bien qu'elles semblent remises en question par les enseignants et les directions d'établissements dans le contexte actuel (E6, E7).

Contexte finlandais

Dans le cas du contexte finlandais, plusieurs enseignants soutiennent également que les élèves ayant des objectifs de réussite plus élevés vivent davantage de pression et de stress par rapport à l'évaluation (E11, E12, E13). Cependant, ces élèves sont répartis dans les différents milieux scolaires et il

ne paraît pas exister de milieux particuliers au sein desquels la performance serait davantage mise de l'avant comme c'est le cas dans le contexte québécois.

Tel que nous le relevions dans la section précédente portant sur les pratiques évaluatives, une seule de nos participantes issues du contexte finlandais (E14) enseigne au sein d'une école qui partage des caractéristiques avec les écoles privées ou à programme particulier du Québec : école choisie par les parents et fréquentée par certains élèves dotés d'un statut socioéconomique plus élevé. Or, cette enseignante soutient, à l'instar des enseignants québécois de milieux similaires, que les élèves sont « ambitieux » à son école et que plusieurs visent obtenir une place au sein de « *lycée[s] populaire[s]* », qui correspondent à des établissements du niveau *Upper Secondary School* particulièrement convoités (E14). De tels propos laissent entrevoir une plus grande mise de l'avant de l'excellence dans ce milieu, mais celle-ci nous paraît moins clairement décrite que dans le cas du contexte québécois.

Le contexte social plus large : valorisation de l'excellence et pression de performance

Contexte québécois

Les deux enseignantes ayant le plus d'ancienneté dans la profession parmi nos participants issus de ce contexte qui ont été questionnés sur l'accroissement de la place de la performance (par la mesure et l'établissement de « standards », entre autres) soulevé par Blais (2008) ont confirmé avoir aussi observé ce phénomène dans le milieu scolaire (E3, E7). Selon leurs propos, ce dernier semble d'abord toucher la société plus largement. L'une de ces enseignantes évoque « *notre société de performance* » (E7) et estime que c'est entre autres ce contexte social qui mène les écoles à offrir des programmes spécialisés faisant qu'« *on est toujours amenés à exceller dans quelque chose* » (E7) tel que décrits au point précédent. L'autre enseignante questionnée sur ce changement social décrit la situation ainsi :

Puis eh, c'est partout. T'sais, y'a toujours des top, un top 3, un top 5, on parle jamais du 4e qui est arrivé au pied du podium, que ce soit aux Olympiques- pis là, moi j'ai des élèves qui sont en sports études, donc ils devraient être ultra performants- ou en arts études et tout ça, fac eux, ils ont comme toujours été classés, y'a toujours des classements, fac ça là ça fait vraiment une - ça je l'ai vu. Faut que tu sois dans les meilleurs et le paraître est super important, faut toujours que tu sois en contrôle, c'est ça, performant, ouais. (E3)

Du point de vue des impacts sur les élèves, selon l'une de ces enseignantes, il est inévitable qu'un tel contexte de performance ambiant accroîtra le stress vécu par les élèves par rapport à l'évaluation (E7).

En somme, il apparaîtrait que la culture évaluative du contexte québécois puisse aussi être modulée par le contexte social plus large et qu'elle ne se construit donc pas seulement au regard du contexte éducatif.

Contexte finlandais

La question de l'accroissement de la pression de performance dans la société de façon plus générale est aussi évoquée par un enseignant du contexte finlandais. Questionné sur les raisons pour lesquelles, à son avis, ses élèves (particulièrement les filles) sont plus stressés et se mettent davantage de pression par rapport à l'évaluation qu'au début de sa carrière, il répond ainsi :

E11 : C'est la société où on vit qui a... [rire] qui a quelque chose à changer, dans les habitudes, dans nos mœurs.

C : Pourquoi d'après toi ? D'où ça vient, d'après toi ? Pourquoi ils seraient plus stressés aujourd'hui qu'avant ?

E11 : [Soupir] C'est difficile à dire. Peut-être que ça a quelque chose à faire aussi avec Internet, quand on connaît mieux le monde, on a beaucoup d'informations sur tout, peut-être que ça- et les réseaux sociaux et tout ça on peut avoir une impression qu'on devrait savoir beaucoup plus de choses ou qu'on devrait être mieux dans beaucoup de domaines ou- je pense que ça peut être - on a cette fausse image de comment elles [les filles plus stressées] devraient être ou quelque chose comme ça.

De tels propos rejoignent ceux d'enseignants québécois relevés précédemment (E3, E7). Une autre participante issue du contexte finlandais perçoit également qu'une telle pression de performance est observable à travers toutes les écoles de la Finlande :

Yes well stress wise yes, if they have a lot of assessment it's very stressful and it's a big issue nowadays, not just in this school but everywhere in Finland, it was just on the news, we ask too much of our kids. (E12)

Cette enseignante soutient aussi qu'une telle pression contribue à accroître le stress associé à l'évaluation chez les élèves. Ces deux témoignages laissent donc voir que la pression de la performance en Finlande provient entre autres d'entités plus vastes que les établissements scolaires distincts comme le contexte social ambiant ainsi que l'ensemble des écoles appartenant au système scolaire finlandais. Un tel constat laisse voir des similitudes avec le contexte évaluatif québécois qui se voit lui aussi affecté par la pression de performance présente plus largement dans sa société.

4.3.3 Conclusion de l'analyse des impacts de l'évaluation sur la motivation et le stress des élèves au Québec et en Finlande

Cette section 4.3 de notre présentation des résultats visait à cibler les impacts de l'évaluation sur le stress et la motivation des élèves. L'analyse de nos résultats nous a permis de constater que, dans les deux contextes étudiés, les impacts de l'évaluation les plus notoires du point de vue des élèves concernent effectivement ces deux aspects, comme le suggérait la littérature consultée avant notre cueillette de données sur le terrain. Cependant, les propos d'enseignants recueillis nous ont également permis de constater que l'évaluation peut aussi avoir des impacts importants sur l'estime de soi des élèves et que cet aspect pouvait être, à plusieurs égards, intimement lié à leur motivation. Alors que l'évaluation impacte négativement le stress et l'anxiété vécus par les élèves à l'école, elle peut toutefois impacter négativement ou positivement leur motivation et leur estime de soi. La nature de cet impact dépendra de plusieurs éléments, dont le niveau des élèves : les élèves plus faibles se voient impactés plus négativement, entre autres par des échecs répétés ou l'obtention de résultats parfois en inadéquation avec la quantité d'efforts ou de travail fournis qui minent leur motivation et leur estime de soi.

Notre analyse nous a aussi permis de cibler d'autres éléments pouvant faire varier les impacts les plus significatifs de l'évaluation sur les élèves. À ce compte, rappelons que certaines méthodes d'évaluation pourront entre autres influencer la façon dont les élèves seront impactés par ce processus. Plus encore, le fait qu'une méthode soit bien implantée dans la culture évaluative pourrait parfois contribuer à rendre une évaluation moins stressante ou anxiogène puisqu'elle place les élèves dans une situation connue, contrairement à d'autres méthodes d'évaluation moins courantes. Or, une telle situation pourrait aussi, pour d'autres élèves, générer une plus grande pression et un plus grand stress en leur rappelant à quel point cette évaluation est importante puisqu'elle correspond aux standards évaluatifs. Il ressort également de l'étude du contexte québécois et finlandais que la place que s'est taillée la rétroaction chiffrée dans leurs cultures évaluatives respectives peut également faire en sorte qu'une telle rétroaction impacte davantage les élèves, notamment leur motivation et leur estime de soi. D'autres éléments, comme les enjeux de l'évaluation, sont parfois hors du contrôle des enseignants et s'inscrivent plutôt dans la structure plus large du système éducatif québécois et finlandais. Il n'en demeure pas moins qu'ils peuvent également amplifier certains impacts de l'évaluation sur les élèves. Par exemple, une évaluation associée à de plus grands enjeux pourra augmenter le stress, l'anxiété ou la pression vécus par les élèves face à celle-ci, tel que quelques études antérieures l'avaient déjà soulevé (Mabillon-Bonfils, 2011 ; Mons, 2009). Il semblerait également que les contextes au sein desquels les élèves évoluent et sont

évalués peuvent aussi façonner leurs perceptions de l'évaluation et que ces perceptions pourront, à leur tour, les mener à être plus ou moins négativement impactés par l'évaluation. Il peut s'agir du contexte propre à l'école ou bien à la société, plus largement.

Les enseignants interviewés rappellent aussi que l'évaluation pourra impacter différemment les élèves selon certains facteurs plus individuels se rapportant à ces derniers, comme les attentes de réussite qu'ils portent, leur personnalité et même leur genre. À ce propos, des enseignants issus des deux contextes étudiés avouent entre autres avoir remarqué que les filles étaient souvent impactées plus négativement par l'évaluation que les garçons (E4, E10, E11, E12). Ces dernières vivaient, selon leurs observations, un plus grand stress (E11, E12), une plus grande pression (E12) et seraient parfois même plus enclines à avoir des attentes de réussite plus élevées face à une évaluation (E4). Cette variable du genre des élèves, bien qu'elle n'ait été évoquée que par quatre enseignants, fait toutefois écho aux études menées précédemment soutenant pour leur part que les filles vivaient davantage d'anxiété d'évaluation que les garçons (Liu, 2012 ; Mabilon-Bonfils, 2011 ; McDonald, 2001 ; Reay et William, 1999, cités dans Harlen et Crick, 2003 ; Hembree, 1988 ; von der Embse et al., 2018 ; Chouinard et al., 2005). Malgré la nature apparemment individuelle de ces facteurs, il n'en demeure pas moins que certains d'entre eux peuvent aussi, à notre avis, être alimentés par la culture évaluative. Par exemple, nous croyons qu'un élève issu du contexte québécois ayant des attentes et objectifs de réussite très élevés qui fréquente une école privée pourra voir ce facteur individuel exacerbé chez lui puisqu'il sera alimenté par la pression de performance au sein de son milieu scolaire. Le chapitre qui suit nous permettra justement de discuter plus longuement de la manière dont la culture évaluative impacte non seulement les élèves, mais aussi les pratiques évaluatives des enseignants telles que décrites dans la section 4.2 du présent chapitre.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

Le présent chapitre vise à tenir une discussion ayant comme point central la culture évaluative observée dans les deux contextes étudiés. Au sein du présent chapitre, nous tenterons de répondre à notre question générale de recherche : Selon les enseignants du secondaire du Québec et de la Finlande, comment la culture évaluative respective à chaque contexte impacte-t-elle leurs pratiques évaluatives ainsi que les élèves ? Cependant, avant de nous lancer, nous souhaitons nuancer la formulation de cette question et la manière dont elle sera abordée. Rappelons, à cet effet, que notre analyse de la culture évaluative se fait d'un point de vue interactionniste. Ainsi, elle ne peut pas prétendre dépendre la façon dont la culture évaluative influence les pratiques enseignantes, par exemple. Cette analyse nous mènera plutôt à comprendre comment les enseignants interprètent cette influence puisque, dans le cadre de l'approche adoptée, nous cherchions à faire émerger les représentations de ces derniers.

5.1 Retour sur le concept de culture évaluative

5.1.1 Transmission de la culture évaluative et tradition

Dans les deux contextes étudiés, nous avons perçu la présence marquée de certains éléments relatifs aux caractéristiques de la culture telle que définie précédemment. À titre d'exemple, la question de la transmission (Durand et Flavier, 2002 ; Boudon et Bourricaud, 1994 ; Fortier et Pizarro Noël, 2018), intimement liée à celle de la tradition puisque, dans le cas d'une culture, sont transmis certains éléments issus du passé (Fortier et Pizarro Noël, 2018), revint souvent au sein des propos des enseignants interviewés à la fois en Finlande et au Québec. Nous avons effectivement constaté l'usage de pratiques évaluatives et de visions qui sont reprises, notamment par tradition, et ce, en se retrouvant transmises d'une génération à l'autre, comme le laissent voir les propos de plusieurs participants. D'un côté, il peut s'agir de pratiques évaluatives reprises par les enseignants d'une même discipline ou de celles d'un même milieu scolaire qui se voient reprises d'une année et d'une génération d'enseignants à l'autre, comme c'est le cas pour les examens écrits plus « traditionnels » encore largement utilisés dans les deux contextes, toutes disciplines confondues. Les enseignants sont exposés à des pratiques évaluatives au contact de leurs collègues, par exemple, et plusieurs d'entre eux choisissent de reprendre certaines d'entre elles pour les intégrer dans leur propre pratique. Ces pratiques représentent aussi parfois, pour eux et pour leurs collègues, des « conventions » passées dans l'usage et respectées sans trop de remise en question

(Morrissette, 2011b). D'un autre côté, nous pensons également à une certaine vision de l'évaluation qui perdure : d'abord intégrée par les parents lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves, elle est devenue un point de repère pour eux qui la transmettront également à leurs enfants, au fil de leurs interactions en lien avec l'école. C'est le cas, par exemple, de l'importance de la note chiffrée dans les deux cultures évaluatives étudiées qui s'explique entre autres, selon l'une des participantes québécoises, par le fait que « *c'est ça que leurs parents regardent* » (E7). Nous observons la même justification du côté du contexte finlandais où l'un des enseignants soutient que « *c'est juste l'histoire du système scolaire [rire]. Parce que leurs parents ont l'habitude de voir cette note et ça se passe de génération en génération, je pense* » (E4). Ainsi, la représentation que portent les parents par rapport à l'évaluation se trouve à influencer la représentation que construiront leurs propres enfants, à leur tour devenus élèves. Dans les deux cas, à la fois les pratiques évaluatives adoptées par les enseignants et la vision de l'évaluation portée par les élèves se voient modulées au fil d'interactions qui permettent aux acteurs impliqués d'ajuster leurs propres représentations par le biais d'une « coconstruction » (Becker, 1963 ; 2002), ce qui impactera aussi leurs actions (comme les pratiques évaluatives, dans le cas des enseignants).

5.1.2 Le rôle des pratiques dans la construction de la culture évaluative

L'analyse des pratiques évaluatives des enseignants nous a permis de mieux comprendre la culture évaluative en place dans les deux contextes étudiés, ce qui est tout à fait en ligne avec le constat de Mason (2007) voulant que l'on comprend mieux une culture en observant les actions concrètes en découlant qu'en tentant de la définir dans son essence. Or, nous avons également réalisé, au fil de notre recherche, que les pratiques elles-mêmes contribuent aussi à créer cette culture évaluative. Plusieurs éléments que nous avons identifiés comme faisant partie de cette culture paraissent en fait nés de pratiques d'enseignants qui ont été reprises à travers le temps pour devenir une norme ou une « convention » (Morrissette, 2011b) : l'usage des examens écrits au Québec et en Finlande, la reprise de méthodes et d'outils d'évaluation de collègues ayant plus d'ancienneté au Québec et en Finlande, l'omniprésence du recours à l'écriture pour évaluer la lecture en français langue première au Québec et l'usage de méthodes autres que l'examen écrit pour l'évaluation du finnois langue maternelle en Finlande, pour ne nommer que ceux-là. Un tel constat fait écho aux propos de Morrissette (2011 b) qui parle de « manières de faire partagées » qui sont reprises par les enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves et qui concordent avec certaines conventions issues de ce qu'elle désigne comme étant la « culture professionnelle » enseignante. Plus encore, selon le discours des enseignants, ces pratiques semblent compter pour une plus grande partie de la culture évaluative du Québec que de la Finlande, notamment

à cause de la grande influence des collègues sur les choix évaluatifs. En Finlande, on remarque que la culture nait en partie des pratiques évaluatives des enseignants, mais aussi beaucoup des exigences nationales, qui sont largement évoquées par ces derniers au moment où nous les questionnons sur les éléments qui influencent leurs choix de pratiques évaluatives. Autrement dit, ces exigences semblent contribuer en grande partie à la construction de leurs représentations relatives aux manières d'évaluer.

5.1.3 Dynamiques de création de la culture évaluative

À la lumière de nos résultats, plusieurs éléments semblent donc contribuer à la création de la culture évaluative dans les contextes québécois et finlandais. C'est un jeu de dynamiques qui la forme, la module et la fait évoluer : pratiques évaluatives des enseignants, exigences et contraintes nationales, contexte social (pression pour la performance apparemment grandissante), interactions entre les acteurs gravitant autour de l'école (enseignants-enseignants, enseignants-élèves, enseignants-parents, enseignants-direction, direction-parents, etc.), mais aussi certains éléments organisationnels qui peuvent, d'une certaine façon, à la fois refléter la culture évaluative et contribuer à son maintien. De telles dynamiques rappellent les propos d'interactionnistes comme Becker (2004), qui estime que les actions et pratiques d'une personne naissent du réseau d'interactions duquel elle fait partie, mais aussi de la dynamique des interactions la liant à d'autres personnes. Cette apparente « coconstruction » que les données recueillies par le biais de la présente recherche laissent voir fait aussi écho, d'une certaine façon, aux définitions de la culture fournie par Legendre (1993) voulant que « [l]a culture doit être une création commune » (p.285). Plus encore, il paraît impossible de comprendre la culture évaluative du Québec et de la Finlande seulement du point de vue du terrain ou seulement du point de vue des écrits théoriques, il s'agit d'un tout : Legendre rappelle à cet effet que le terme « culture », en sciences sociales, réfère à une certaine relation « entre le monde de la pratique et celui de la théorie » (Legendre, 1993, p. 285). La culture se construirait entre autres dans cette articulation d'éléments plus « techniques » ainsi que « de valeurs, de croyances et de symboles » (Legendre, 1993, p. 285). Les représentations des acteurs quant à l'évaluation des apprentissages, dans le cas qui nous intéresse, se verraient donc ajustées et influencées par des éléments provenant de ces deux sphères. Or, d'autres éléments paraissent aussi influencer la culture évaluative mise en place dans les deux contextes étudiés, eux, de façon plus particulière. Nous discuterons de ces éléments dans la section suivante.

5.2 Émergence de sous-cultures évaluatives

Plusieurs auteurs (Fortier et Pizarro Noël, 2018 ; Boudon et Bourricaud, 1994) rappellent que, du point de vue sociologique, on ne peut pas toujours admettre l'existence d'une culture unique et partagée, plusieurs éléments peuvent induire certaines variations à cette culture d'un champ (ou ici, d'un milieu plus précis) à l'autre. Ces variations sont parfois désignées comme émanant d'une « sous-culture », qui unit certains groupes à l'intérieur d'une culture plus vaste, ces derniers partageant eux aussi des normes, des croyances et des valeurs leur étant propres à l'intérieur de cette plus « grande » culture (Boudon et Bourricaud, 1994, Fortier et Pizarro Noël, 2018). À ce compte, les propos recueillis lors de notre recherche nous ont semblé dessiner les contours de certaines sous-cultures que nous désignerons comme « sous-culture scolaire » et « sous-culture disciplinaire ».

5.2.1 Sous-culture disciplinaire

Dans les deux contextes étudiés, nous observons des traces d'une sous-culture évaluative propre aux disciplines enseignées. Nous y avons constaté la présence de pratiques évaluatives agissant à titre de normes, par exemple pour l'enseignement du finnois en Finlande et pour l'enseignement du français au Québec. L'existence d'une telle sous-culture pourrait également expliquer l'absence de partage des pratiques évaluatives des enseignants parmi leurs collègues des autres disciplines constatée dans les deux contextes. Autrement dit, les enseignants d'autres disciplines ne savent pas comment leurs collègues évaluent puisque la culture est notamment créée et modulée au fil des pratiques enseignantes. Ainsi, les enseignants n'appartenant pas à une discipline donnée ne sont pas autant au fait des codes, normes et façons de penser associés à cette dernière : il s'agit d'un savoir grandement empirique acquis par les enseignants de cette discipline. L'existence d'une telle culture disciplinaire commune avait aussi été constatée par plusieurs auteurs dans le passé, notamment par Cicurel (1993) et Beacco (1993) qui soutiennent qu'une certaine culture disciplinaire peut effectivement se construire, entre autres, à travers les pratiques des enseignants de cette discipline. Levasseur (2002 ; 2008) abonde dans le même sens en parlant de « culture disciplinaire » et de « traditions disciplinaires ».

5.2.2 Sous-culture scolaire au Québec

Nous avons effectivement constaté, dans les propos de certains enseignants par exemple, l'existence d'une certaine norme sociale sous-entendue relative à la collaboration entre collègues alliée à la présence de façons de faire propre à chacune des écoles. Une enseignante mentionne, à ce propos, que « c'est une microsociété, une école » (E3). Ainsi, de la même manière que chaque société est dotée de sa culture

propre, certaines manières de faire et d'évaluer semblent aussi parfois bien implantées dans un milieu et contraignent quelque peu les enseignants quant à leurs pratiques évaluatives.

Bien que de telles dynamiques qui naissent plus particulièrement dans les écoles existent aussi en Finlande, nos résultats laissent plutôt voir des différences de culture plus marquées entre les écoles dans le contexte québécois. Tel que nous l'avons montré au sein du précédent chapitre, ces différences concernent principalement les écoles privées ou les écoles publiques à programmes particuliers en comparaison avec les milieux scolaires publics réguliers. À la lumière de l'analyse des propos des enseignants issus de ces milieux privés ou à programmes particuliers, il semblerait que la sous-culture présente dans ces écoles émerge d'une certaine tradition et d'autres acteurs comme les parents, apparemment plus exigeants dans ces milieux, et les élèves, ayant apparemment des objectifs de réussite très élevés et une certaine propension à la compétition et la comparaison. Il en résulte une sous-culture apparemment plus axée sur l'excellence académique et la performance, qui apparaissent comme étant des valeurs valorisées au sein de ces milieux scolaires. Cette sous-culture se perpétue parfois indépendamment de la volonté des enseignants et de la direction, comme le rappelait l'une de nos participantes :

il semble y avoir un effort certain pour changer nos pratiques et essayer de moins renforcer le discours qui est strictement académique et axé sur la performance donc je pense que c'est comme une réputation [de l'école] qui est consolidée depuis tellement longtemps que ça dépasse la volonté des gens qui y travaillent, direction et professeurs (E4).

À contrario, il apparaît que dans certains milieux publics québécois dits plus « défavorisés », qui s'opposent aux milieux privés ou à programmes particuliers comme le programme international fréquentés, à la lumière de nos résultats (voir tableau 1), par un plus grand nombre d'élèves issus de milieux favorisés, les objectifs sont tout autres. Alors que l'un des enseignants de tels milieux plus défavorisés soutient que son objectif principal est de garder les élèves à l'école et de les motiver (E5), une autre enseignante d'un milieu similaire relève que, pour motiver les élèves, « au niveau de [sa] clientèle, c'est très affectif » (E2). Un tel constat concorde pour sa part avec les propos de Levasseur (2012) qui évoque la possibilité que « dans les quartiers défavorisés, les agents scolaires et les enseignants définissent plus leur travail en termes de socialisation et d'évitement de l'exclusion sociale que de développement intellectuel » (p. 81) dans la mesure où les pratiques de certains milieux sont « dictées par les caractéristiques et les besoins des élèves » (p.81). Une telle proposition concorde également avec les différences des visées évaluatives observées dans différents milieux scolaires du contexte québécois. Rappelons à cet effet que quelques enseignants laissent voir des variations d'objectifs évaluatifs relatifs à certaines caractéristiques des élèves

(E5, E6) : une visée d'apprentissage en cours d'évaluation pour des élèves en plus grande difficulté (E5) et l'utilisation de l'évaluation au sein d'un programme régulier pour « structurer » les élèves et les aider à organiser leur étude (en comparaison à celle au sein d'un programme international, qui n'implique pas un tel objectif) (E6). Ce dernier objectif évaluatif pourrait même, à notre sens, être associé à l'acquisition de compétences relatives au « métier d'élève » (Perrenoud, 2004), qui nous paraît recouper l'objectif de « socialisation » évoqué par Levasseur (2012). Ajoutons aussi, à ce propos, que l'une des participantes évoquant de telles variations d'objectifs évaluatifs (E6) a répondu à l'affirmative sans hésitation lorsque nous lui avons posé cette question pour tenter de synthétiser ses propos : « Donc, le but de l'évaluation, selon toi, va un peu varier selon la clientèle de ton école ? ». Considérant cela, et à la lumière des propos de plusieurs autres enseignants interviewés dans le contexte québécois, il semblerait que la sous-culture scolaire qui impactera à son tour des éléments de la culture évaluative dans certains milieux scolaires puisse être grandement modulée par les caractéristiques des élèves (et de leurs parents). Par exemple, puisque les examens d'admission parfois nécessaires à l'intégration de tels milieux peuvent mener à la sélection d'élèves plus forts, cela fera en sorte, à notre avis, de créer une concentration plus importante d'élèves avec des objectifs de réussite élevés pour qui la performance sera importante. Malgré la rareté de milieux privés dans le contexte finlandais, ce lien entre la préoccupation pour la performance ou la compétition et les élèves ayant des objectifs très élevés y a aussi été établi par plusieurs enseignants.

En somme, il apparaît, par l'analyse des propos des enseignants interviewés, des différences propres à certains milieux ayant leurs normes et portant leurs valeurs propres, à la fois modulées au fil de la tradition, mais aussi possiblement induites par les groupes et acteurs sociaux fréquentant ces institutions (élèves ayant des objectifs de réussite très élevés, parents éduqués et milieux favorisés, par exemple, dans le cas d'écoles privées du contexte québécois).

5.2.3 Homogénéité apparente en Finlande

À la lumière des propos des enseignants interviewés, la présence de sous-cultures scolaires similaires à celles dépeintes dans le contexte québécois semble nettement plus rare dans le contexte finlandais, ce qui nous pousse à croire que les écoles finlandaises seraient plus homogènes sur le plan de la culture évaluative. Au moment de décrire leurs pratiques et leur contexte d'exercice, plusieurs enseignants de ce contexte évoquent effectivement des pratiques, façons de faire ou conditions d'exercices de choix évaluatifs propres à la Finlande de manière plus générale (E8, E11, E12, E13). Ainsi, les milieux des participants issus de ce contexte sont probablement plus similaires que ce fut le cas pour le Québec. Une telle similarité nous paraît toutefois représentative de l'apparente homogénéité qui

caractérise les écoles finlandaises : quasi-absence d'écoles privées (Seppänen 2006; Varjo et Kalalahti 2011, cités dans Kosunen et Carrasco, 2016), plus grande rareté d'offre de programmes particuliers (selon les informations recueillies auprès des enseignants interviewés), milieux généralement peu multiculturels (Kilpi-Jakonen, 2011 ; OCDE, 2018a ; aussi constaté lors de nos entrevues, voir tableau 2) à l'exception d'une grande ville (E8, E9, E14). Cette homogénéité de la population finlandaise avait déjà été relevée comme un facteur important à considérer au moment de comparer le système éducatif de ce pays avec un autre dans l'étude de Beese et Liang (2010). Nous pourrions nous questionner également par rapport à cette apparente homogénéité des milieux scolaires finlandais au regard de l'application du curriculum largement évoquée par les enseignants de ce contexte au moment de décrire les principaux éléments qui les influencent quant à leurs choix évaluatifs. Est-ce qu'une telle homogénéité faciliterait justement l'application concrète des prescriptions de l'État en matière d'éducation pour les enseignants ? Ou bien, est-ce que cette homogénéité des milieux scolaires serait justement due au fait que le même programme y est largement respecté et appliqué comme le suggèrent les pratiques évaluatives autodéclarées des enseignants ? Ou encore, est-ce que le lien entre ces deux éléments est moins fort que nous le croyons ? Serait-il possible en fait que les enseignants se fassent un devoir de respecter les exigences nationales en matière d'éducation à cause non seulement du fait que les principes d'équité et d'égalité sont au cœur des préoccupations des Finlandais en général (Vuori et al., 2005), mais aussi à cause d'une plus récente pression de l'État en ce sens, à la suite du récent constat de grandes différences entre les acquis des élèves en Finlande, tel qu'une des participantes nous le confiait (E14) ?

Une telle homogénéité des écoles finlandaises nous semble toutefois à nuancer. Nous avons effectivement observé quelques traits d'une sous-culture scolaire au sein d'une école à programme particulier et choisie par les parents dans l'une des grandes villes de Finlande (voir propos E14). Ce constat nous semble important à souligner, particulièrement dans le contexte actuel de montée du choix scolaire en Finlande et de la place aussi grandissante de cet enjeu dans le débat politique finlandais (Kosunen et Seppänen, 2015 ; Kosunen, 2016 ; Varjo et Kalalahti, 2019). Notons au passage qu'il appert que les parents finlandais opérant un tel choix plutôt que d'opter pour l'école de quartier sont issus de classes sociales dites plus élevées (« upper-class ») (Kosunen et al., 2015, cités dans Kosunen et Seppänen, 2015) et que leurs enfants « performent bien à l'école », généralement (traduction libre, Kosunen et Seppänen, 2015, p. 330). De telles caractéristiques recourent apparemment celles des parents d'élèves fréquentant des écoles privées ou à programme particulier au Québec (voir tableau 1). Considérant cela, il est possible que la situation actuelle d'absence relative de sous-cultures scolaires en Finlande tende à changer.

Il n'en demeure pas moins qu'à la lumière des données recueillies, la présence de sous-cultures scolaires est nettement plus marquée au Québec qu'en Finlande ce qui, ultimement, pourrait impacter certaines pratiques évaluatives des enseignants en induisant une plus grande variation parmi ces dernières. La section suivante vise justement à décrire plus clairement la manière dont la culture évaluative paraît impacter les pratiques évaluatives des enseignants à la lumière de l'analyse des pratiques autodéclarées de ceux-ci dans les deux contextes étudiés.

5.3 Impact de la culture évaluative sur les pratiques évaluatives des enseignants

5.3.1 Sur la construction des représentations des enseignants

À la lumière de nos résultats, la culture évaluative impacte sans aucun doute les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants dans les deux contextes étudiés. Comme nous le mentionnions précédemment, les représentations des enseignants paraissent modulées par les éléments de la culture évaluative du contexte dans lequel ils exercent leur profession. Par exemple, au fil de leurs interactions avec leurs collègues et leur milieu scolaire, ils identifient des éléments comme étant des « conventions » (Morrisette, 2011b). Les propos des enseignants interviewés dans les deux contextes laissent effectivement voir l'usage de certaines méthodes justifié par le fait qu'elles représentent la « norme », les standards ou la tradition. Ces méthodes sont parfois propres à la culture évaluative plus globale s'étant construite avec le temps dans les deux contextes, comme l'examen écrit ou la pratique de la rétroaction chiffrée. Dans d'autres cas, il s'agit de pratiques appartenant aux conventions d'une discipline donnée, comme c'est le cas pour les examens écrits de compréhension de lecture dans l'enseignement du français au Québec, ou bien pour la tendance à se détacher des examens écrits pour l'enseignement du finnois en Finlande sous prétexte que « *souvent les professeurs de finnois trouvent qu'un examen écrit c'est pas nécessairement la meilleure façon d'évaluer en finnois* » (E14). Soumis à de multiples tensions, au fil de leurs interactions avec différents acteurs de leur milieu scolaire, les enseignants s'adaptent à ce dernier et semblent ensuite choisir certaines pratiques évaluatives de façon tout à fait « naturelle » puisqu'elles leur paraissent ainsi, selon notre analyse, aller de soi dans le contexte au sein duquel ils enseignent.

Dans d'autres cas, l'influence de certaines valeurs issues de la culture évaluative partagée peut aussi moduler les représentations des enseignants et impacter leurs pratiques évaluatives. Nous pensons ici notamment à l'importance des valeurs d'égalité et de justice largement apparue dans les propos et les pratiques évaluatives des enseignants finlandais. Une telle importance se traduit entre autres concrètement dans leurs pratiques évaluatives par l'uniformisation des évaluations dans un même milieu scolaire, de laquelle les enseignants paraissent se faire un véritable devoir. Ces valeurs peuvent provenir de sources multiples. Dans le cas de la Finlande, il apparaît qu'elles sont à la fois omniprésentes au sein des exigences nationales (FNBE, 2016 ; E14), mais aussi partie intégrante de la société finlandaise plus largement (Vuori et al., 2005). Ainsi, il semblerait que la culture évaluative peut aussi, dans certains cas, être influencée par certaines prescriptions ministérielles ou nationales. Une telle influence dépendra toutefois de l'adhésion des acteurs impliqués (ici, les enseignants) à ces valeurs. Selon nous, cette adhésion pourra elle-même dépendre, entre autres, des interactions auxquelles l'enseignant prendra part. Par exemple, dans le contexte finlandais, nous estimons qu'elle provient partiellement d'interactions entre les enseignants et les élèves puisque plusieurs enseignants justifient l'uniformisation de leurs pratiques évaluatives avec celles de leurs collègues en évoquant une certaine obligation qu'ils ressentent au regard des élèves (E9, E11, E12), pour qui ils estiment plus « juste » de procéder ainsi. En somme, les valeurs induites par la culture évaluative d'un contexte pourront, elles aussi, agir sur les représentations des enseignants et guider leurs choix de pratiques évaluatives.

5.3.2 Cultures évaluatives à l'homogénéité distincte au Québec et en Finlande

À la lumière de l'analyse des deux contextes ciblés, il nous semble que les cultures évaluatives du Québec et de la Finlande sont quelque peu à l'image des deux contextes plus larges que nous avons décrits dans notre premier chapitre. Nous avons effectivement constaté la présence d'éléments d'une culture évaluative plus globale et holistique en Finlande qu'au Québec. Nous pourrions supposer que ce constat est à l'image du contexte éducatif québécois plus général qui est traversé par une injonction paradoxale (Mathou, 2019 ; Morrissette et Legendre, 2012), alors que le système éducatif finlandais semble plus homogène, non seulement par l'homogénéité apparente de ses écoles et de sa population, mais aussi à la lumière des documents ministériels et théoriques décrits au sein de notre chapitre 1. À titre de comparatif, rappelons que l'injonction paradoxale qui traverse le contexte éducatif québécois provient de la promotion de valeurs d'égalité des chances, de réussite et d'équité qui favorisent des pratiques d'évaluation formative soutenant l'apprentissage de tous les élèves (Morrissette et Legendre, 2012) qui

survient dans un contexte d'« obligation de résultats » (Lessard et Meirieu, 2008), suscitée par l'adoption des impératifs de la Nouvelle gestion publique dans les sphères publiques comme privées (Maroy et al., 2017, cité dans Morales-Perlaza et Poitras, 2022). Ces deux éléments qui caractérisent le contexte éducatif québécois semblent effectivement irréconciliables à plusieurs égards.

Dans le cas du Québec, concrètement, cela peut se manifester au sein des pratiques évaluatives des enseignants, d'un côté, par la prégnance de la rétroaction chiffrée et du recours au calcul cumulatif pour procéder au jugement évaluatif final qui semblent, tous les deux, plus en ligne avec les valeurs et objectifs sous-tendus par la GAR mettant entre autres de l'avant l'établissement de standards et la mesure chiffrée (Maroy, 2013 ; Blais, 2008). Puis, d'un autre côté, le désir d'axer plutôt sur le développement et l'apprentissage (Morrissette et Legendre, 2012) peut se manifester par plusieurs éléments relatifs aux pratiques et aux choix évaluatifs des enseignants : par la prise en compte de l'attitude et des efforts d'élèves à la limite de l'échec pour le jugement final, par les nombreux enseignants qui tentent d'évaluer autrement, avec des moyens diversifiés de sorte à permettre aux élèves d'avoir plusieurs moyens de montrer leur compétence et par ceux qui tentent de limiter le nombre d'évaluations ou qui témoignent de leur désir d'abandonner cette façon plus « comptable » de voir l'évaluation au profit de moyens plus axés sur le développement de l'élève justement (E4 et E7, notamment). Ainsi, l'analyse des pratiques évaluatives des enseignants du contexte québécois laisse voir l'existence d'une culture évaluative oscillant effectivement, entre autres, entre le désir de performance et celui d'axer leurs actions plutôt sur l'apprentissage et le développement de tous les élèves. Un tel portrait avait déjà été observé au sein d'écrits théoriques et ministériels.

Dans le cas de la Finlande, nous percevons également que la mise de l'avant du processus d'apprentissage et l'importance d'encourager les élèves en cours d'apprentissage observées dans le programme (FNBE, 2016) et dans les autres écrits théoriques décrivant ce système éducatif concordent aussi avec certaines pratiques évaluatives des enseignants mises en place dans les classes. Cela se traduit entre autres concrètement par l'utilisation de l'autoévaluation et par la tenue de discussions individuelles plus fréquentes et élargies à tous les élèves. Ces quelques éléments nous paraissent effectivement témoigner de l'importance accordée au processus d'apprentissage et au développement de l'élève. Une telle importance transparait également dans les visées évaluatives telles que décrites par les enseignants finlandais. Ces derniers sont effectivement nombreux, parmi nos participants, à décrire l'évaluation comme utile, en premier lieu, à la prise de conscience, par l'élève, du développement de sa compétence et des retombées des stratégies d'apprentissage qu'il a mobilisées. Ainsi, les représentations de l'évaluation que les enseignants finlandais portent en eux paraissent aussi teintées par ces éléments. Dans

une perspective interactionniste, il paraît tout à fait cohérent que des traces de ces représentations soient observables dans les pratiques évaluatives mises en place puisque les actions d'un acteur naissent notamment de ses représentations selon Becker (1963 ; 2002). Quant à l'importance « d'encourager les élèves » elle aussi présente dans le programme national finlandais (FNBE, 2016 ; E9), elle se traduit concrètement par la place considérable accordée par la grande majorité des enseignants aux efforts et à la participation des élèves au moment du jugement évaluatif final.

À la lumière des résultats de notre recherche, nous pourrions nous questionner à savoir si une telle différence de culture évaluative entre le Québec et la Finlande ne pourrait pas aussi être liée à la différence de pression ressentie par les enseignants au regard de leurs pratiques évaluatives au Québec en comparaison au contexte de « culture de confiance » (Halinen, Niemi et Toom, 2016, entre autres) documenté et nommé par les enseignants interviewés en Finlande. Il ressort effectivement des propos de la majorité des enseignants québécois que ce désir d'axer leurs actions sur la performance académique ne provient pas d'eux, bien au contraire. Ils paraissent effectivement, à plusieurs égards, contraints de le faire, non seulement à cause du contexte social, parfois de celui de l'école (les exigences et attentes des parents et élèves, par exemple), mais aussi à cause de certaines exigences ministérielles. Il est donc à se questionner à savoir si la culture évaluative du Québec ne serait pas moins empreinte d'une telle pression de performance si la construction et l'évolution de cette dernière laissaient plus de place aux enseignants, indépendamment des pressions multiples qu'ils subissent actuellement. Il ne s'agit là que d'une hypothèse de notre part, mais une telle réflexion nous paraît concorder avec les propos de Cicurel (2013) :

L'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics. Car qui peut nier que les enseignants se trouvent dans des contextes qui vont avoir une influence sur leurs pratiques ? [...] parce que, quand on enseigne dans un certain contexte, national, institutionnel, on subit l'influence de ce milieu, et de façon consciente ou inconsciente, on se l'incorpore (p. 24).

Bien que Cicurel parle ici de « culture éducative », son constat nous semble tout autant pouvoir s'appliquer à la culture évaluative dans la mesure où elle se voit, elle aussi, modulée par le contexte, notamment institutionnel et national (Cicurel, 2013), au sein duquel elle s'insère. Or, les valeurs issues de ce contexte ne semblent pas toujours concorder avec celles des enseignants, ce qui donne lieu à plusieurs compromis qui seront abordés dans la sous-section suivante.

5.3.3 Les compromis naissant au sein des dynamiques de la culture évaluative

Considérant certaines inadéquations entre certaines valeurs véhiculées dans la culture évaluative et celles portées par les enseignants telles qu'évoquées dans la précédente sous-section, l'adoption de pratiques évaluatives résultant de compromis paraît aller de soi. Nous avons effectivement constaté la matérialisation de tels compromis dans les propos de plusieurs enseignants au moment où ils décrivaient leurs pratiques évaluatives et les éléments ayant influencé leurs choix évaluatifs. Alors que Morissette et Legendre (2011) évoquaient des « accords pragmatiques » qui se traduisaient par l'adoption par les enseignants de pratiques évaluatives hybrides alliant certaines façons de faire plus « traditionnelles » et les exigences de l'approche par compétence provenant des prescriptions ministérielles, nous décrirons plutôt les compromis observés dans le cadre de notre recherche en mobilisant le concept de socialisation tel que décrit par Boudon et Bourricaud (1994). Selon ces auteurs, la socialisation correspond au processus par lequel les individus intériorisent la culture d'une société. Cependant, ils rappellent qu'un tel processus implique également des « arbitrages » et des « compromis » (p. 145) que l'individu opère en tenant compte à la fois des « normes qui s'imposent à lui » (p. 145), de ses propres valeurs et croyances ainsi que de ce qui serait dans son meilleur intérêt, ultimement (Boudon et Bourricaud, 1994). Une telle description nous semble bien résumer la façon dont la culture évaluative impacte les enseignants dans les deux contextes étudiés. Ces derniers, par leurs choix évaluatifs, paraissent effectivement jongler entre autres entre a) les pratiques déjà implantées dans le système éducatif auquel ils appartiennent ainsi que dans leurs milieux respectifs, par les collègues plus anciens (correspondant ici à la norme), b) leurs propres valeurs et c) des choix dans leur intérêt, au regard de contraintes comme celle des ressources de temps limitées. En termes encore plus concrets, voici un exemple sorti des données recueillies : une enseignante (E1) choisit de reprendre un examen de fin d'étape conçu par ses collègues plus anciens (norme), mais elle l'adapte en le rendant significativement plus court puisqu'elle croit qu'une bonne évaluation ne mettra pas l'élève en surcharge et s'en tiendra à l'essentiel (croyances et valeurs personnelles). Nous pourrions comprendre qu'elle agit dans son meilleur intérêt puisque ce compromis la mène à la fois à éviter des tensions ou malaises avec ses collègues pouvant naître de son refus de l'utilisation de l'outil d'évaluation qu'ils ont conçu, mais aussi à respecter ses propres croyances, dans une certaine mesure. Plus encore, elle estime qu'il est dans son intérêt d'accepter cette uniformisation des évaluations puisque cela lui fournit, à son avis, une rétroaction pertinente sur son travail d'enseignante et d'évaluatrice et agit à titre de « *point de repère* » (E1). Nous avons aussi remarqué que la réalisation de tels compromis fait en sorte, parfois, que certains enseignants se voient plus ou moins satisfaits des pratiques qu'ils adoptent. Certains souhaiteraient par exemple sortir d'une logique « *comptable* » (E4, E7) associée aux notes chiffrées, mais

s’y sentent coincés, et ce, non seulement à cause des exigences ministérielles, mais aussi du désir des élèves et des parents. Nous estimons que de tels compromis existent aussi au sein du contexte finlandais.

5.4 Impacts de la culture évaluative sur les élèves

5.4.1 L’influence de la culture évaluative sur les perceptions des élèves

Dans les deux contextes étudiés, nous remarquons que la culture évaluative peut contribuer à moduler les perceptions de l’évaluation des élèves. Ces perceptions qu’ils portent en eux pourront aussi les mener à être plus ou moins impactés par l’évaluation. Par exemple, ils associent les examens écrits à une méthode d’évaluation bien connue et « sécurisante ». À contrario, ils trouvent les examens moins traditionnels plus déstabilisants, insécurisants, ce qui mène plusieurs d’entre eux à vivre un plus grand stress face à ceux-ci, comme le relevaient des enseignants des deux contextes étudiés. Comme c’est le cas pour les enseignants, il apparaît que les éléments devenus des normes (Fortier et Pizarro Noël, 2018 ; Boudon et Bourricaud, 1994) ou des conventions (Morrissette, 2011b) au sein de la culture évaluative agissent à titre de points de repères pour les élèves. Ainsi, les méthodes évaluatives plus ancrées dans la tradition évaluative représentent donc apparemment des référents plus clairs pour les élèves, ce qui peut, entre autres, contribuer à les mettre en confiance et à atténuer le stress vécu face à de telles évaluations. En ce sens, la culture évaluative et les éléments en faisant partie peuvent avoir un effet sur la manière dont certaines méthodes d’évaluation affecteront plus ou moins les élèves.

Alors que ces points de repère peuvent parfois contribuer à atténuer le stress de certains élèves, nous observons aussi le contraire : des éléments de la culture évaluative qui affectent plus négativement les élèves, comme c’est le cas pour la grande importance accordée à la note chiffrée dans les deux contextes étudiés. Comme nous l’évoquons dans la présentation de nos résultats, certains enseignants estiment aussi que la prégnance de ce type de rétroaction peut à la fois encourager les élèves à développer une motivation extrinsèque (E12), donc moins durable (Harlen et Crick, 2003), et nuire à l’estime de soi de certains puisqu’« *une évaluation qui est trop axée sur la note, ça va renforcer une idée négative de l’élève en tant que personne* » (E4). Plus encore, il semblerait aussi que la rétroaction sous forme de note chiffrée puisse contribuer à alimenter la compétition et la comparaison entre les élèves, comme l’évoquait l’une des participantes du contexte québécois :

T’sais, ils se comparent beaucoup ! Pis, parce que l’ami d’à côté a eu deux points de plus, y’est donc ben meilleur ! C’est facile de se mettre en rapport avec les autres quand justement on a un chiffre

collé dans le front. Je dirais que ça c'est un autre impact négatif. Quand on reçoit une rétroaction ou une note comme ça là qui est quantifiée, ça renforce la compétition malsaine entre les élèves. (E4)

Un tel contexte pourrait, à notre avis, accentuer la pression et le stress des élèves par rapport à l'évaluation en les plaçant dans un contexte où ils ont l'impression de devoir réellement « performer ».

5.4.2 La pression de performance dans la culture évaluative

Nos résultats laissent voir une place plus grande accordée à cette question de pression de performance dans certains milieux scolaires du contexte québécois, notamment les écoles privées ou à programmes particuliers. Une telle fragmentation des milieux scolaires peut être associée au contexte de marché scolaire, largement étudié en éducation (entre autres Maroy et Kamanzi, 2017 ; Desjardins et al., 2011). Or, selon Ball (1994, cité dans Power et Whitty, 1999), le contexte de marché scolaire induit certaines valeurs comme la compétition, l'individualisme et la « performativité », et ces valeurs se retrouvent à être véhiculées dans les milieux scolaires et ainsi à impacter les élèves et leurs perceptions dans la mesure où ils « sont influencés et affectés par leur environnement institutionnel » (traduction libre, Ball, 1994, cité dans Power et Whitty, 1999, p. 21-22). Dans le cas d'écoles privées ou publiques à programmes particuliers issues du contexte québécois, cet « environnement institutionnel » tel que décrit par les enseignants interviewés comporte effectivement, à notre avis, plusieurs éléments pouvant induire la mise de l'avant de telles valeurs : une forte concentration d'élèves « forts » ayant des objectifs de réussite très élevés et des parents particulièrement exigeants. En termes concrets, à la lumière des propos des enseignants des deux contextes étudiés sur les élèves dotés de cette caractéristique, nous estimons que ces derniers, au contact de leurs pairs aussi « forts », peuvent s'« interalimenter » dans cette compétition pour la performance. Les parents, par leurs exigences et attentes aussi élevées, contribuent, pour leur part, à augmenter la pression sur les enseignants dans ces contextes selon quelques participants. Ces deux types d'interactions nous semblent donc pouvoir contribuer au contexte de pression de performance observé et à la mise de l'avant de valeurs comme celles nommées par Ball (compétition, individualisme et « performativité », Ball, 1994, cité dans Power et Whitty, 1999, p. 21-22) dans ces contextes scolaires particuliers. Or, de telles valeurs pourraient avoir, à notre avis, un effet néfaste sur la manière dont les élèves vivront l'évaluation à l'école.

Cependant, nous estimons que nous ne pouvons nier l'apport du contexte social dans notre analyse des impacts de la culture évaluative sur les élèves puisque toute culture se voit également construite et modulée par le contexte plus large au sein de laquelle elle s'insère (Cicurel, 2013). Nous

remarquons des constats d'enseignants similaires dans les deux contextes étudiés en ce sens. Pour quelques enseignants, ce ne sont pas tant des éléments propres à l'évaluation dans les contextes scolaires que la culture de performance omniprésente dans nos sociétés modernes qui impacterait négativement les élèves et dont les effets se feraient sentir jusque dans la manière dont ces derniers sont affectés par l'évaluation à l'école. Alors que des enseignants des deux contextes corroborent l'existence d'une telle culture et de ses impacts grandissants sur leurs élèves, plusieurs perçoivent un lien entre cet élément et le stress d'évaluation vécu par certains. Au Québec, les enseignants d'expérience affirment avoir remarqué que leurs élèves actuels sont plus anxieux que ceux à qui ils enseignaient en début de carrière. En Finlande, les enseignants font le même constat à savoir que leurs élèves sont de plus en plus anxieux, non seulement par rapport à l'évaluation, mais aussi à l'école en général. L'une des participantes estime même qu'il s'agit d'un problème important dont il faudra s'occuper rapidement (E12). Nous avons aussi remarqué, à travers les propos d'enseignants interviewés dans les deux contextes, la référence fréquente à des élèves ayant des objectifs de réussite très élevés, ce qui, à notre avis, pourrait aussi être intimement lié à la pression de performance issue de la société qui tend à se tailler une place grandissante dans la culture évaluative.

5.5 Les éléments organisationnels et la culture évaluative

5.5.1 Le rôle d'éléments organisationnels dans la construction et le maintien de la culture évaluative

Le fait de nous rapprocher du terrain pour mener cette recherche nous a permis de découvrir l'apport important d'un élément précis que nous ne soupçonnions pas dans la création et l'évolution d'une culture évaluative : celui d'éléments organisationnels. Une telle découverte, bien qu'elle ait été étonnante pour nous, demeure tout à fait cohérente avec les propos de Legendre (1993) qui soutient qu'une culture implique la relation entre des croyances ou valeurs et des éléments plus « techniques ».

De façon plus précise, c'est en observant de plus près le contexte finlandais que nous en sommes venus à une telle conclusion. En ce sens, l'organisation de l'éducation en Finlande nous paraît vraiment en ligne avec les objectifs nationaux eux-mêmes focalisés sur le développement et l'apprentissage et elle nous semble favoriser la mise de l'avant d'une telle vision. L'existence de tels objectifs était déjà observable par le biais de certaines exigences nationales se reflétant aussi dans les pratiques évaluatives des enseignants. Nous pensons, par exemple, à la prise en compte de l'attitude et de l'effort de l'élève

au moment du jugement évaluatif final aussi encouragé par le curriculum stipulant qu'il est possible de hausser un résultat pour soutenir la motivation d'un élève (E9). Cependant, nous avons aussi constaté la présence d'éléments organisationnels apparemment bien implantés dans la culture éducative plus large de la Finlande qui pourraient, à notre avis, impacter la culture évaluative de ce même contexte. Parmi ceux-ci, nous comptons les groupes d'élèves peu nombreux. À titre de comparatif, les classes québécoises du secondaire pourraient compter un maximum de 26 à 32 élèves (Centre de services scolaire de Montréal, s.d.), maximum apparemment souvent dépassé (Allard, 2009), alors que les classes des enseignants interviewés dans le contexte finlandais comptaient entre 15 et 25 élèves, et en moyenne 21 élèves. Or, nous estimons, pour notre part, que ces classes moins nombreuses peuvent favoriser un meilleur accompagnement des élèves en cours d'apprentissage de la part des enseignants, ce qui nous paraît tout à fait cohérent avec les objectifs apparents du programme national finlandais. Plus encore, selon les enseignants que nous avons interviewés, il est de coutume, voire « idéal » (E9, E11, E12, E13), que les élèves gardent le même enseignant pour une matière donnée lors des trois années de leurs études secondaires (7^e, 8^e et 9^e année). Lors de discussions informelles tenues au moment de notre incursion sur le terrain, plusieurs enseignants se sont même étonnés du fait qu'il était plutôt coutume, dans le contexte secondaire québécois, d'avoir un enseignant différent chaque année pour la même matière, du moins pour les matières « de base » comme le français, les mathématiques, l'histoire, etc. Ces derniers étaient surpris d'une telle pratique, se demandant entre autres comment les enseignants québécois arrivaient à bien connaître leurs élèves dans ce contexte. Ainsi, il nous apparaît que cette pratique visant à conserver, le plus possible, le même enseignant pour l'entièreté du parcours au secondaire (de la *Lower secondary school*, plus précisément) peut, elle aussi, contribuer à l'atteinte et au maintien d'objectifs visant à mettre de l'avant l'apprentissage et le développement de l'élève. Dans la même lignée, il semblerait également que le contexte secondaire finlandais soit soumis à moins de « contrôle » en cours de scolarité (absence d'épreuves ministérielles à l'image de celles du contexte québécois, pression moindre sur les enseignants associée à la « culture de confiance »). Plus encore, selon le discours de certains enseignants (dont E10), le dernier bulletin de 9^e année y serait vraiment considéré comme le plus important. Or, l'addition de ces éléments pourrait aussi, à notre avis, placer les enseignants dans un contexte au sein duquel ils disposent de temps pour construire un lien et contribuer au développement graduel des compétences des élèves, dans une optique plus « à long terme » que celle pouvant être amenée par le contexte québécois. En somme, ces constats émanant du terrain nous paraissent mettre de l'avant l'apport d'éléments organisationnels dans la construction et le maintien de la culture évaluative. Sans l'apport des éléments énumérés précédemment, il nous semble effectivement

qu'il serait plus difficile d'atteindre les objectifs apparemment propres à la culture évaluative de la Finlande de mise de l'avant de l'apprentissage et du développement de l'élève. Ainsi, leur contribution à la culture évaluative en place ne nous semble pas négligeable.

5.5.2 L'impact d'éléments organisationnels sur les pratiques évaluatives des enseignants

Dans ce jeu de dynamiques interdépendantes, il nous semblerait que de tels éléments organisationnels peuvent impacter les pratiques évaluatives des enseignants qui contribuent, elles aussi, apparemment, à construire et moduler la culture évaluative. Dans le contexte québécois comme dans le contexte finlandais, plusieurs enseignants soutenaient que certains de leurs choix évaluatifs étaient contraints par le manque de temps : limitation de la rétroaction sous forme de commentaires écrits (Québec et Finlande), choix d'un examen écrit « traditionnel » au lieu d'un « *journal dialogué* » trop long à corriger considérant le nombre d'élèves (E7, Québec), ciblage des élèves plus faibles (Québec) ou d'un niveau en particulier (Finlande) pour la rétroaction, etc. Or, nous croyons que de telles contraintes pourraient se voir limitées par certains éléments organisationnels. Par exemple, une enseignante québécoise affirme être revenue à un examen écrit plus traditionnel pour évaluer ses élèves après avoir constaté que la correction du journal dialogué était trop faramineuse considérant le trop grand nombre d'élèves auxquels elle enseignait (E7). Ainsi, malgré toute la pertinence du journal dialogué qu'elle reconnaissait, elle s'est vue contrainte de choisir une autre méthode d'évaluation. Or, dans ce contexte, il nous paraît tout à fait logique de supposer qu'elle aurait pu faire un choix tout autre si elle disposait de plus petits groupes d'élèves. À la lumière de cet exemple, de telles contraintes qui se trouvent à impacter les pratiques évaluatives des enseignants nous paraissent pouvoir elles-mêmes dépendre d'éléments organisationnels propres au système scolaire. De telles interactions entre l'évaluation des apprentissages et les conditions de travail des enseignants ont aussi été précédemment soulignées au sein d'autres études menées dans différents contextes nationaux et éducatifs, de la maternelle à l'université (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lessard, Kamanzi et Laroche, 2013 ; Goffin, Renson et Fagnant, 2014 ; Fontaine et Loye, 2017 ; Cau-Bareille, 2014). Parmi les auteurs qui évoquent le caractère chronophage de l'évaluation, qu'elle soit formative ou non (Fontaine et Loye, 2017 ; Goffin, Renson et Fagnant, 2014 ; Hélou et Lantheaume, 2008), certains, comme Goffin, Renson et Fagnant (2014), qui ont étudié les « difficultés perçues dans la mise en œuvre des évaluations [formatives] » (p. 6) par de futurs enseignants au secondaire en cours de formation, notent le « manque de temps » (p. 6) qui en inquiète plusieurs au moment de réfléchir à une telle mise en œuvre, et ce, pas seulement en ce qui a trait à l'évaluation

formative. Il est également relevé que l'évaluation peut contribuer à augmenter significativement la charge de travail des enseignants, que ce soit à cause du temps nécessaire à la conception d'outils d'évaluation (Fontaine et Loye, 2017) ou encore à la correction de travaux évalués et d'examens (Hélu et Lantheaume, 2008). À ce propos, certains auteurs abordent également l'alourdissement de la tâche des enseignants causé par l'accroissement du nombre d'évaluations requis (Cau-Bareille, 2014 ; Hélu et Lantheaume, 2008). D'un côté, Cau-Bareille (2014) évoque le nombre grandissant d'évaluations nationales qui représentent « une charge de travail supplémentaire » (p.160) en plus d'accroître le nombre de notions à aborder pour certains enseignants. D'un autre côté, Hélu et Lantheaume (2008) expliquent cet alourdissement, entre autres, par les « évaluations plus fréquentes en réponse à la pression institutionnelle et sociale » (p. 68). En somme, il apparaît donc que les possibles interactions entre l'évaluation et les conditions de travail des enseignants que l'analyse de nos données a laissé voir ont déjà été largement documentées au sein de contextes variés. De tels constats nous paraissent, eux aussi, laisser entrevoir la façon dont ces interactions pourraient influencer les choix évaluatifs de certains enseignants.

L'objectif n'est pas ici de montrer qu'un contexte nous semble plus favorable que l'autre, mais plutôt de montrer que les éléments organisationnels propres à un contexte peuvent avoir un impact plus important qu'on ne l'aurait cru à la fois sur la culture évaluative mise en place et sur les pratiques évaluatives des enseignants, participant aussi elles-mêmes à cette culture. Un tel constat nous paraît aussi pertinent pour alimenter la réflexion menant à améliorer les conditions d'un système éducatif donné et à limiter certains impacts négatifs sur ses acteurs, réflexion qui sera poursuivie dans le sixième et dernier chapitre qui suit.

CHAPITRE 6 – CONCLUSION

Au tout début de cette recherche, nous avons pris connaissance des éléments ressortant dans les écrits théoriques et ministériels propres aux contextes québécois et finlandais et y avons perçu deux cultures évaluatives apparemment différentes : deux façons de voir et de faire l'évaluation sous-tendant des valeurs et éléments différents. Nous souhaitions donc aller observer de plus près ces cultures apparentes en nous attardant aux pratiques évaluatives des enseignants. Autrement dit, nous voulions voir si les pratiques des enseignants témoigneraient elles aussi de ces grandes différences entre ces deux contextes. Cette recherche nous a effectivement permis de constater des différences parfois à l'image de celles qui émanaient des documents nationaux, ministériels et théoriques consultés. Or, elle nous a aussi montré l'existence d'une certaine interdépendance entre la culture évaluative et les pratiques évaluatives. À l'instar de Durand et Flavier (2002), nous croyons effectivement que la culture guidera certaines actions. Or, nous estimons aussi désormais que les pratiques, à force de se répandre et d'être reprises pourraient, par exemple, devenir des normes et ainsi en venir elles-mêmes à influencer la composition de la culture évaluative. Nous souhaitions également connaître les impacts de la culture évaluative sur les élèves. Nous avons réalisé que ces derniers pouvaient être affectés parfois négativement par des éléments provenant de cette culture, mais aussi beaucoup par le contexte social plus large dans lequel cette dernière était construite et évoluait, ce dernier se retrouvant lui aussi à la moduler et à lui « transmettre » certaines de ses valeurs, par exemple. Bien que la posture interactionniste à laquelle nous adhérons nous ait menés à nous attarder aux interactions plus particulières en contexte scolaire qui modulent les pratiques et les représentations des acteurs sociaux (Becker, 1963 ; 2004), nous ne pouvons ignorer cette influence du contexte social plus large sur la culture évaluative. Une telle influence nous paraît aussi difficile à omettre dans le cadre d'une analyse à caractère sociologique comme celle que nous souhaitions mener dans la mesure où, comme le rappelle Dubar (2006), c'est là le cœur de l'approche sociologique que de vouloir « analyser les rapports entre le "social" et l'"individuel" » (n.p.). En somme, cette recherche nous a également permis de comprendre plus largement le concept de culture, et celui de culture évaluative, dans notre cas, tout en prenant la mesure de sa complexité. Il s'agit d'un objet en constante mouvance et soumis à des dynamiques et acteurs multiples, comme le suggère Clifford (1986, cité dans Tardif et Mujawamariya, 2002, p. 7) : « Si la culture n'est pas un objet descriptible, elle n'est pas davantage un ensemble unifié de symboles et de sens qu'il serait possible d'interpréter une fois pour toutes. La culture est mise en cause, temporaire et changeante ».

Limites et prospectives

La présente recherche comporte plusieurs limites, dont certaines se rapportent à la comparaison opérée entre le contexte québécois et finlandais. Nous considérons d'abord un biais possible relatif à l'homogénéité (de population, de milieux scolaires et de certaines pratiques notamment) observée dans le contexte finlandais. Une telle homogénéité pourrait être à nuancer dans la mesure où nous avons interviewé peu d'enseignants des grandes villes de Finlande alors qu'aux dires de plusieurs participants, ce serait au sein de ces dernières que les différences les plus marquées pourraient être observées. Puis, nous pourrions aussi nous questionner sur la grande influence des valeurs et autres éléments issus du curriculum finlandais dans le choix de pratiques évaluatives des enseignants. Nous ignorons en effet si une telle omniprésence est en fait due à l'aspect récent des nouvelles directives nationales (curriculum issu du FNBE en 2016 et nouveaux critères évaluatifs en place depuis environ 2 ans, apparemment). Il est effectivement à se demander si nous aurions observé une influence similaire des directives et valeurs mises de l'avant dans les documents ministériels québécois s'ils avaient subi une refonte plus récente.

Quant aux impacts de l'évaluation sur les élèves, rappelons que ceux-ci sont décrits à travers le point de vue des enseignants et que plusieurs facteurs individuels demeurent à prendre en compte dans l'analyse de tels impacts, comme le rappellent certains auteurs en abordant l'influence du contexte sur l'anxiété d'évaluation vécue par les élèves (McDonald, 2001 ; Raufelder et Ringeisen, 2016). En ce sens, il serait pertinent, dans une recherche future, de questionner les principaux intéressés afin de mesurer l'ampleur réelle des impacts de l'évaluation sur eux.

Finalement, malgré l'aspect possiblement ambitieux de cette recherche quant à son ampleur, nous estimons que le portrait des cultures évaluatives dépeintes est aussi à nuancer. Nous avons tenté de fournir un portrait le plus juste possible à la lumière des données dont nous disposons. Toutefois, bien que très riches, nous doutons que celles-ci aient été suffisantes pour en arriver à une compréhension juste et holistique de la culture évaluative dans les deux contextes étudiés. Une insertion plus substantielle et prolongée sur le terrain (par des observations, participantes ou non) serait effectivement, à notre avis, plus judicieuse pour saisir les cultures évaluatives des deux contextes considérant notamment le caractère implicite de toute culture (Morin, 1975 ; Fortier et Pizarro Noël) et la meilleure compréhension que l'on pourrait acquérir d'une culture par l'observation d'actions concrètes en découlant (Mason, 2007). Nous croyons qu'une telle façon de procéder permettrait aussi de mieux saisir le contexte dans lequel chacune de ces cultures évaluatives évolue, apport également considérable à une telle recherche considérant l'importance du contexte au sein duquel toute culture naît (Cicurel, 2013).

Nous tenons également à souligner quelques limites inhérentes à notre recherche auxquelles nous avons dû faire face au cours du processus. Il va sans dire que nous avons rencontré plusieurs difficultés dans notre quête de recruter des participants pour notre recherche qui, en plus d'être disponibles et de souhaiter y participer, correspondraient aux critères que nous avons préétablis dans le but d'avoir le plus large et le plus riche éventail possible de milieux scolaires et de disciplines enseignées, entre autres. La tâche des enseignants étant colossale, plusieurs d'entre eux, bien qu'intéressés par notre projet de prime abord, se sont finalement désistés, faute de disponibilités. Nous nous sommes aussi heurtés à des écueils supplémentaires au moment de recruter des participants dans le contexte finlandais. Bien que la grande majorité des Finlandais disposent d'une excellente connaissance de la langue anglaise, nous avons appris, sur place, que plusieurs d'entre eux n'étaient pas à l'aise de participer à une telle entrevue de recherche dans cette langue, n'étant évidemment pas leur langue maternelle. De surcroît, plusieurs de nos contacts d'origine finlandaise sur place nous ont aussi confié avoir observé que les plus jeunes générations finlandaises tendaient à être plus à l'aise avec l'anglais et à y avoir recours plus fréquemment au quotidien. Pour contourner cet obstacle, nous nous sommes tournés vers des enseignants de langues, eux, plus à l'aise avec l'idée de prendre part à une entrevue de recherche en anglais. Nous avons aussi tenté de nous tourner vers des enseignants cumulant moins d'ancienneté dans la profession. Cependant, cette contrainte a évidemment nui au recrutement de participants enseignant des disciplines aussi variées et représentant une aussi grande variation en termes d'ancienneté dans la profession que ce que nous aurions souhaité au départ. Nous sommes conscients que cet élément a aussi pu avoir un certain impact sur les résultats obtenus et aurions souhaité, dans un monde idéal, pouvoir passer beaucoup plus de temps en Finlande afin d'apprendre le finnois et d'avoir le point de vue d'un plus large éventail d'enseignants, toutes disciplines et ancienneté confondues. Cette barrière linguistique a aussi pu, dans certains cas, nuire à la compréhension mutuelle de certains éléments abordés dans les entrevues par l'intervieweuse ou par les interviewés. Bien que les deux parties étaient très à l'aise avec l'anglais, il demeure à considérer qu'il ne s'agissait pas de la langue maternelle de celles-ci. Nous avons toutefois tenté d'être sensibles à la situation et attentifs à tout signal d'un possible bris de compréhension chez les participants lors des entretiens afin de remédier à cette situation par l'ajout de précisions ou la reformulation d'éléments, le cas échéant. Nous nous sommes également efforcés de mettre les participants le plus à l'aise possible malgré l'usage d'une langue autre que leur langue maternelle afin de rendre l'ambiance propice à toute manifestation d'incompréhension ou d'inconfort. Nous sommes toutefois conscients que cette barrière linguistique pourrait aussi avoir impacté les résultats obtenus dans la mesure où les enseignants étaient ici amenés à s'exprimer sur leur quotidien professionnel en mobilisant une langue différente de celle

utilisée dans ce contexte. Certains chercheurs rencontrés dans le cadre de notre séjour de recherche en Finlande nous ont, à cet effet, mis en garde face aux réponses et aux formulations de certains participants qui pourraient, selon eux, avoir été teintées par le discours plus « officiel » (ministériel, entre autres) que « pragmatique » (au sens où il émergerait du terrain) sur le système éducatif finlandais, tel que véhiculé en anglais dans les documents officiels et les médias, par exemple. Nous considérons cette mise en garde tout à fait judicieuse et souhaitons donc rappeler également ce biais relatif aux données collectées et analysées. Ce dernier pourrait toutefois avoir été quelque peu atténué par le fait que nous nous soyons tournés vers des enseignants finlandais aussi à l'aise de s'exprimer en français. Nous espérons que les trois entretiens que nous avons menés dans cette langue auront permis de rétablir un certain équilibre au sein des données recueillies dans le cas où certains propos émergeant d'entretiens menés en anglais auraient, par la force des choses, été plus près du discours officiel que du terrain, ce qui nous aurait éloignés de nos objectifs de recherche. Nous concluons cette section en rappelant qu'inévitablement, un grand nombre d'éléments demeurent difficiles à contrôler au moment de mener des recherches sur le terrain. Il est, à notre avis, du devoir du chercheur de tenter d'atténuer au maximum les possibles biais en découlant tout en acceptant les impondérables sans pour autant discréditer les résultats obtenus. Nous avons donc tenté d'agir au meilleur de nos compétences dans les circonstances tout en embrassant la complexité des phénomènes sociaux et humains ainsi représentée et étudiée (Fortin et Gagnon, 2016 ; Anadón, 2006).

Possibles contributions de la présente recherche

Nous croyons que la présente recherche peut s'avérer utile pour plusieurs acteurs des systèmes éducatifs. D'abord, nous la croyons utile pour les dirigeants et gestionnaires de l'éducation. Les enseignants doivent composer avec de multiples contraintes et dynamiques dans le cadre de l'élaboration et la mise en place de leurs pratiques évaluatives. En comprenant mieux celles-ci, peut-être que les dirigeants et gestionnaires seront plus en mesure de mettre sur pied des moyens concrets pour aider les enseignants à aller dans la direction souhaitée, soit celle qui mènera le plus possible vers la réussite de tous les élèves, dans le cas du Québec par exemple. À ce propos, Levasseur et ses collaborateurs (2008) rappellent que, pour que des changements comme l'implantation d'une réforme ou d'une nouvelle politique puissent fonctionner, il faut à la fois s'attarder à des éléments culturels et organisationnels.

Puis, des retombées positives de cette recherche pourraient aussi être observables chez les enseignants. En étant plus conscients de l'impact de la culture évaluative sur leurs propres choix évaluatifs, il serait possible que cela les mène à une réflexion les faisant questionner la pertinence de certains choix au regard de leurs propres connaissances et de leurs compétences de professionnels, et non pas

seulement au regard de la tradition. À ce propos, l'un des enseignants interviewés nous a révélé, en fin d'entrevue, qu'il estimait que notre recherche soulevait des questions pertinentes et que sa participation l'avait beaucoup fait réfléchir sur l'évaluation, sur ses objectifs réels et sur ses propres pratiques. Or, il nous a mentionné trouver une telle réflexion tout à fait pertinente pour sa pratique.

Finalement, nous croyons aussi que cette recherche et les actions qu'elle serait susceptible d'engendrer, éventuellement, pourraient avoir des retombées positives sur les élèves. À notre avis, une meilleure compréhension des mécanismes de création de la culture évaluative représente un pas de plus vers une éventuelle atténuation des impacts négatifs de l'évaluation sur les élèves. Nous avons vu, à travers notre recherche, toute la volonté des enseignants de réduire de tels impacts pour le bien de leurs élèves. Ils sont nombreux, dans les deux contextes étudiés, à prendre des mesures concrètes pour atténuer la « souffrance scolaire » (Mabilon-Bonfils, 2011) de ces derniers. Or, nous croyons qu'une meilleure compréhension de certaines origines de ces impacts et des éléments de la culture évaluative les rendant encore plus néfastes pourrait favoriser une intervention à la source permettant de les limiter encore davantage. Il en va de la réussite du plus grand nombre d'élèves possible, à notre avis, de permettre à chacun de mieux vivre l'évaluation de ses apprentissages et ainsi d'être en pleine mesure de montrer toute l'étendue de ses compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aho, E., Pitkänen, K., et Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Education Working Paper Series*. Human Development Network Education. The World Bank.
- Allard, M. (2009). « De 32 à 36 élèves par classe au secondaire ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/200908/27/01-896224-de-32-a-36-eleves-par-classe-au-secondaire.php>.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : Quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, N° 90(3), 26-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barakett, J., et Cleghorn, A. (2007). *Sociology of Education : An Introductory View from Canada* (Second Edition). Prentice Hall Allyn and Bacon Canada.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/1187/1/030125025.pdf>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://depot-e.uqtr.ca/8161/1/031873551.pdf>
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bavoux, P. (2008). *Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. Année 2008* (http://repid.com/IMG/pdf/Barometre_AFEV_2008.pdf). Trajectoires. http://repid.com/IMG/pdf/Barometre_AFEV_2008.pdf
- Beacco, J. C. (1993). Cultures grammaticales et demande métalinguistique. *Études de linguistique appliquée*, 92, 51.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, Trad.). Éditions A.-M. Métailié.

- Becker, H. S. (2002). Les lieux du jazz. *Sociologie et sociétés*, 2, 111-120.
- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. In A. Blanc et A. Pessin, *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (p. 245-265). L'Harmattan.
- Becker, H. S., et McCall, M. M. (1990). *Symbolic interactionism and cultural studies*. University of Chicago Press.
- Beese, J., et Liang, X. (2010). Do resources matter ? PISA science achievement comparisons between students in the United States, Canada and Finland. *Improving Schools*, 13(3), 266-279. <https://doi.org/10.1177/1365480210390554>
- Bégin-Caouette, O. (2019). Behind Quality, there is Equality: An Analysis of Scientific Capital Accumulation in Social-democratic Welfare Regimes. *Comparative and International Education*, 48(1).
- Bélaïr, L., et Baribeau, A. (2008). *L'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir un bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire : Analyse des pratiques des enseignants des diverses disciplines*. Colloque de l'ACFAS 2008.
- Bélaïr, L. M., et Dionne, É. (2009). Evaluation des apprentissages dans le contexte québécois : Entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Bélanger, N., et Taleb, K. (2006). Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français. *Education et sociétés*, 18(2), 219-236. <https://doi.org/10.3917/es.018.0219>
- Benit, S., et Sarremejane, P. (2017). Les effets des pratiques évaluatives sur les élèves de maternelle. *Pratiques sociales et apprentissages*, Np.
- Benmansour, N. (1999). Motivational Orientations, Self-Efficacy, Anxiety and Strategy Use in Learning High School Mathematics in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(1), 1-15.
- Bernelius, V. (2013). Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. [Trad. libre : Différenciation des écoles urbaines : différences dans la base d'élèves, les choix scolaires des familles et les effets spatiaux sur les résultats d'apprentissage dans les écoles polyvalentes d'Helsinki dans le cadre du développement de la ségrégation dans la ville]. Pour Helsinki City Urban Facts. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/40355> .
- Black, P., et William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blais, J. G. (2008). Les standards de performance en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 93-105.
- Boudon, R., et Bourricaud, F. (1994). Dictionnaire critique de la sociologie (1982). PUF, Ed.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

- Brassard, A., Lusignan, J., et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : Du discours à la pratique. In C Maroy, *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. <http://www.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434.htm>
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, 19, 7-17.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (2).
- Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management Avenir*, (7), 149-170.
- Centre de services scolaire de Montréal [Gouvernement du Québec]. (s.d.). « Ratio maître-élève ». <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/ratio-maitre-eleves/>.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, 14(1), 86-114. <https://doi.org/10.2307/3320324>
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*. Éditions du Seuil.
- Chapoulie, J.-M. (2008). Malentendus transatlantiques : La tradition de Chicago, Park et la sociologie française. *L Homme*, 187-188(3-4), 223-246. <https://doi.org/10.4000/lhomme.29267>
- Chapoulie, J.-M. (2011). À propos de l'interactionnisme. *Recherches qualitatives*, 30(1), i-vi.
- Chouinard, R. (2001). L'évolution annuelle des attitudes envers les mathématiques selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37. <https://doi.org/10.1037/h0087125>
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., 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* (p. 73) [Rapport de recherche]. Université de Montréal.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du «soi». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 19-33.
- Council of Ministers of Education of Canada. (2019). *Measuring up : Canadian Results of the OECD PISA 2018 Study. The Performance of Canadian 15-Year-Olds in Reading, Mathematics, and Science*.
- Crahay, M. (2006). L'évaluation des élèves : Entre mesure et jugement. In G. Figari et L. Mottier Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie*. L'Harmattan.
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Daudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, F., Bousadra, F., et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative des apprentissages chez des enseignants du primaire : Analyse de pratiques en contexte de renouveau pédagogique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1). <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v10n1/03-Daudelin.pdf>

- Dauvisis, M.-C. (2006). Docimologie et technique de mesure. In G. Figari et L. Mottier Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie*. L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : Propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0015>
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V., et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion axée sur les résultats. In C Maroy, *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434.htm>
- Dennis, A., et Martin, P. J. (2005). Symbolic interactionism and the concept of power. *The British Journal of Sociology*, 56(2), 191-213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00055.x>
- Dervin, F. (2013). *La meilleure éducation au monde ? Contre-enquête sur la Finlande*. L'Harmattan.
- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Desjardins, P.-D., Lessard, C., et Blais, J.-G. (2011). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec*. CRIFPE.
- Deslandes, R., et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/1004334ar>
- Dorval-Morissette, L. (2013). *L'identité professionnelle de l'enseignant finlandais : Regard ethnographique sur le contexte de sa formation initiale* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24584>
- Dubar, C. (2006). *Les grands courants de la sociologie contemporaine*. Encyclopédia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-les-grands-courants/>
- Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : Classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, 35, 109-121. <https://doi.org/10.7202/005092ar>
- Duclos, A.-M. (2014). Le néolibéralisme : Une logique destructrice pour l'éducation. *Découvrir, Le magazine de l'ACFAS*, Octobre 2014. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2014/10/neoliberalisme-logique-destructrice-l-education>
- Durand, M., Ria, L., et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Duru-Bellat, M. (2001). Controverses autour du choix de l'école : Les leçons de l'étranger. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(2). <https://doi.org/10.4000/osp.5175>

- Entwistle, N. J., et Kozéki, B. (1985). Relationships Between School Motivation, Approaches to Studying, an Attainment, among British and Hungarian Adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 124-137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02617.x>
- Fairbrother, G. F. (2007). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, et M. Mason, *Comparative Education Research : Approaches and Methods*. (Springer, p. 39-62).
- Félix, C., Amigues, R., et Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en Éducation*, 19, 52-62.
- Figari, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : Nouveaux défis pour les évaluateurs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 5-18.
- Finnish National Board of Education. (2014). *National Core Curriculum for Basic Education*.
- Fontaine, S., et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18(4), 189-198.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., Bercier-Larivière, M., Forgette-Giroux, R., et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : Perceptions des enseignantes et des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 384-395. <https://doi.org/10.2307/1494892>
- Fortier, J. F., et Noël, F. P. (2018). *La sociologie de A à Z*. Pearson Erpi.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e édition). Chenelière Éducation.
- Fournier, M. (2019). Aux sources de la motivation. *Sciences humaines*, 318, 34-36.
- 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*, 29/3, 1-22. <https://doi.org/10.4000/osp.5826>
- Gauthier-Lacasse, M. (2017). *Les impacts de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec sur la condition enseignante : Une perspective inspirée de Horkheimer et Adorno* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19848/Gauthier-Lacasse_Maxime_2017_memoire.pdf?sequence=4&etisAllowed=y
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 75. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Gérin-Lajoie, D. (2008). L'impact de l'évaluation des résultats scolaires chez les élèves des minorités. In C. Lessard et P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 167-179). De Boeck Supérieur.
- Goffin, C., Renson, J. M., et Fagnant, A. (2014). Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre?. In *Colloque international de l'Admée-Europe. Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation..*

- Gouvernement du Canada (2021). *Pour mieux comprendre* : Le premier rapport du Conseil consultatif national sur la pauvreté. https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/poverty-reduction/national-advisory-council/reports/2020-annual/Pour_Mieux_Comprendre_Final_Jan_15.pdf
- Gouvernement du Québec (2022). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, tableau intitulé « Nombre d'écoles, selon l'ordre d'enseignement et le réseau d'enseignement, Québec, années scolaires 2012-2013 à 2020-2021 ». https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERXRFMU85652770234%7DKiEetp_id_raprt=3610#temps=2020-2021.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Gouvernance scolaire*. Site web du Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/%20%09education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/>
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser.... *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 13, 5-20.
- Grolnick, W. S., et Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (De Boeck).
- Hadji, C. (2013). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? *Les nouvelles d'Archimède. Revue culturelle de l'Université Lille 1.*, 64, 11-13. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Halinen, I., et Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education : The case of Finland. *PROSPECTS*, 38(1), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Halinen, I., Kauppinen, J., et Yrjölä, P. (2006). Que savent les élèves en Finlande ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43, 105-114. <https://doi.org/10.4000/ries.213>
- Halinen, I., Niemi, H., et Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 147-157. <https://doi.org/10.4000/ries.5543>
- Harlen, W., et Crick, R. D. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 10(2), 169-207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Hélou, C., et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier?. *Recherche et formation*, (57), 65-78.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 1(58), 47-77.
- Heiskala, L., Erola, J., et Kilpi-Jakonen, E. (2021). Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171-185.
- Hurteau, P., et Duclos, A.-M. (2017). Inégalité scolaire : Le Québec dernier de classe ? *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, Septembre 2017*, 12.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

- Issaieva, É., et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489-502. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>
- Jost, R. (2008). À la découverte de l'école en Finlande. *Activités mathématiques et scientifiques*, 62, 47-77.
- Kasanen, K., Rätty, H., et Snellman, L. (2003). Learning the class test. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/BF03173603>
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland : Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77-106. <https://doi.org/10.1177/0001699310392604>
- Kivistö, J., et Tirronen, J. (2012). Chapter 4. New elitism in universal higher education : The building process, policy and the idea of Aalto University. In S. Ahola et D. M. Hoffman, *Higher education research in Finland : Emerging structures and contemporary issues*. (p. 69-87). University of Jyväskylä.
- Kosunen, S., et Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice : Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 172-193. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>
- Kosunen, S., et Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58(4), 329-342.
- Kosunen, S. (2016). Families and the social space of school choice in urban Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0322-2>
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., et Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and Pisa*. Ministry of Education Publications.
- Kyriacou, C., et Butcher, B. (1993). Stress in Year 11 School Children. *Pastoral Care in Education*, 11(3), 19-21. <https://doi.org/10.1080/02643949309470842>
- Lapointe, P., et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162-178. <https://doi.org/10.7202/1047141ar>
- Laukkanen, R. (2008). Finnish Strategy for High-Level Education for All. In N. C. Soguel et P. Jaccard (Éds.), *Governance and Performance of Education Systems* (p. 305-324). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6446-3_14
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : Des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22. <https://doi.org/10.7202/1024929ar>
- Lavonen, J. (2007). Chapter 6. National Science Education Standards and Assessment in Finland. In D. Waddington, P. Nentwig, et S. Schanze, *Making It Comparable* (p. 101-126). Waxmann Verlag GmbH.

- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. PUF.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Coll. « Éducation 2000 ». Guérin, Montréal et Eska, Paris.
- Lê Thân-Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Armand Collin.
- Lenoir, Y. (2005). Le «rapport Parent», point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 638-668.
- Lessard, C. (2008a). Conclusion synthèse. In C. Lessard et P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (p. 295-310). De Boeck Université.
- Lessard, C. (2008 b). L'obligation de résultats en éducation : De quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In C. Lessard et P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (p. 23-48). De Boeck Université.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.
- Lessard, C., et Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Université.
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 15-28.
- Liang, X. (2010). Assessment use, self-efficacy and mathematics achievement : Comparative analysis of PISA 2003 data of Finland, Canada and the USA. *Evaluation et Research in Education*, 23(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/09500790.2010.490875>
- Liu, Y. Y. (2012). Students' Perceptions of School Climate and Trait Test Anxiety. *Psychological Reports*, 111(3), 761-764. <https://doi.org/10.2466/11.10.21.PRO.111.6.761-764>
- Lopez, L. M., et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire... *Adolescence*, 77(3), 637-664. <https://doi.org/10.3917/ado.077.0637>
- Madaus, G. F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29-46.
- Magnan, M.-O., et Vidal, M. (2015). Chapitre 5 : Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. In *Les fondements de l'éducation : Perspectives critiques* (Éditions MultiMondes, p. 209-261).
- Maroy, Christian. (2006). Chapitre 9. Quand les parents choisissent l'école. In G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école* (p. 129-140). Presses universitaires de France.

- Maroy, Christian. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maroy, Christian, et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Maroy, Christian, Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 539-557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Maroy, Christian, Mathou, C., Vaillancourt, S., et Voisin, A. (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : Récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative*. Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives.
- Mason, M. (2007). Comparing Cultures. In M. Bray, B. Adamson, et M. Mason, *Comparative Education Research : Approaches and Methods*. (Springer, p. 165-196).
- Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats : Mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Éducation et sociétés*, n°43(1), 155-169. <https://doi.org/10.3917/es.043.0155>
- Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Éducateur*, Mars 2003, 33-37.
- Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale : les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 175-191.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (D. Cefaï et L. Quéré, Trad. ; Réédition de 1934). PUF.
- Meltzer, B. N., et Reynolds, L. T. (1975). *Symbolic Interactionism : Genesis, varieties and criticism*. Routledge and Kegan Paul.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : Contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 31-51. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2880>
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires : Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52(1), 133-169. <https://doi.org/10.3917/rfs.521.0133>
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 81-96). De Boeck.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck Supérieur.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2011). *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* (<http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2021519>). Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2021519>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations : Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018a). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation. Mise en contexte (Guide 1 de 5)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_1_GAR_MiseEnContexte_Edition.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018 b). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation. Plan d'engagement vers la réussite (Guide 3 de 5)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020). *Documents d'information sur les épreuves*. Éducation et Enseignement supérieur du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/documents-dinformation-sur-les-epreuves/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). « Pandémie de la COVID-19 – Fermeture des établissements scolaires et maintien des services de garde d'urgence jusqu'au 1^{er} mai » [Nouvelles]. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/pandemie-de-la-covid-19-fermeture-des-etablissements-scolaires-et-maintien-des-services-d/>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Document d'information, Épreuve d'appoint Histoire du Québec et du Canada 4e année du secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_HQC_4e_sec_2021-2022.pdf.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec. (2019). Consultation publique 2019 : La planification de l'immigration au Québec pour la période 2020-2022. Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf

- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Mons, N. (2013). Chapitre 1. Évaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : Discours théoriques et réalité empirique. In Christian Maroy, *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats* (p. 33-50). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Morales-Perlaza, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8756/Morales_Adriana_2012_memoire.pdf?sequence=4&etisAllowed=y
- Morales-Perlaza, A. et Morrissette, J. (2018). *Le champ de l'évaluation scolaire en éducation : portrait des apports sociologiques*. Description du projet de recherche, CRSH, Subventions de développement savoir.
- Morales-Perlaza, A. et Morrissette, J. (2020). Vers la consolidation d'une sociologie de l'évaluation scolaire : une revue de la littérature narrative en français. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 39-65. DOI : <https://doi.org/10.7202/1083007ar>
- Morales-Perlaza, A. et Poitras, D. (2022, soumis). Le rôle des acteurs et les dynamiques dans l'évaluation scolaire : un éclairage sociologique. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Morin, E. (1975[1962]). *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse*. Paris : Grasset.
- Morrissette, Joëlle. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : Une perspective interactionniste* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/20506>
- Morrissette, Joëlle. (2010a). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- Morrissette, Joëlle. (2010 b). Une perspective interactionniste Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*, 1-23.
- Morrissette, Joëlle. (2011a). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrissette, Joëlle. (2011 b). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 10-32.
- Morrissette, Joëlle. (2011 c). Formative Assessment : Revisiting the territory from the point of view of teachers. *McGill Journal of Education*, 46(2), 247-265. <https://doi.org/10.7202/1006438ar>
- Morrissette, Joëlle. (2019, novembre). *L'entretien de groupe* [Conférence présentée dans le cours ETA6032].
- Morrissette, Joëlle, Guignon, S., et Demazière, D. (2011). Introduction. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Morrissette, Joëlle, et Legendre, M.-F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : Des pratiques négociées. *Education, Sciences et Society*, 2(2), 120-132.

- Morrisette, Joëlle, et Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748. <https://doi.org/10.7202/018966ar>
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : Étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mullins, N. C., et Mullins, C. J. (1973). *Theories and Theory Groups in Contemporary American Sociology*. Harper and Row.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018a). *Intensité de la pauvreté (données)*. Données OCDE. <https://data.oecd.org/fr/inequality/intensite-de-la-pauvrete.htm#indicator-chart>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018 c). *Taux de pauvreté (données)*. Données OCDE. <https://data.oecd.org/fr/inequality/taux-de-pauvrete.htm>
- Paillé, P., et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pelletier, G. (2007). *Finlande-Québec : Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution* [Étude comparée]. FQSC - Université de Sherbrooke.
- Pelletier, G. (2013). Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs. *Recherches en éducation (CREN)*, 16. <http://sainte-claire-longueuil.ecoles.csmv.qc.ca/files/2013/03/Guy-Pelletier-Finlande-Qu%C3%A9bec-2013.pdf>
- Pelletier, G. (2015). Chapitre 2. Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : Enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Y. Dutercoq et M. G. Thurler, *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. De Boeck Supérieur. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841177>
- Perez, S., Groux, D., et Ferrer, F. (2002). Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. *Dasen Pierre R. et Perregaux Christiane, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, 49-65.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation* (2e éd.). Droz.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e édition). Éditions sociales françaises.
- Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E., et Osborn, M. (2000). *What pupils say : Changing policy and practice in primary education*. A et C Black.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110. <https://doi.org/10.7202/001573ar>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 173-209). Gaëtan Morin.

- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : Des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Power, S., et Whitty, G. (1999). Market forces and school cultures. *School culture*, 15-29.
- Putwain, D., et Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Rasmussen, J., et Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Raufelder, D., et Ringeisen, T. (2016). Self-Perceived Competence and Test Anxiety. *Journal of Individual Differences*, 37, 159-167. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000202>
- Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? In C. Lessard et P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (p. 233-242). De Boeck Université.
- Rinne, R., et Järvinen, T. (2011). Chapter 10. Dropout and Completion in Upper Secondary Education in Finland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, et N. Sandberg (Éds.), *School Dropout and Completion* (p. 215-232). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_12
- Robert, P. (s. d.). *La Finlande : Un modèle éducatif pour la France ?* (2e édition). Éditions ESF.
- Robert, P. (2010). *L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite*. Philippe Meirieu (site web). <https://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>
- Roethlisberger, F. J., et Dickson, W. J. (s. d.). *Management and the worker. An account of a research program conducted by the Western Electric Company*. Harvard University Press.
- Rousseau, C., et Desmarais, L. (2008). *Les échelles des niveaux de compétences au primaire et au secondaire : Enjeux et défis*. ACFAS, 2008.
- Sahlberg, P. (2012). Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. *American Educator*, 36(1), 20-27.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0 : What the World Can Learn From Educational Change in Finland?* (Second Edition). Teachers College, Columbia University.
- Sahlberg, P. (2018a). *FinnishED leadership : Four big, inexpensive ideas to transform education*. Corwin.
- Sahlberg, P. (2018 b, septembre). *Une école efficace, car équitable* [Conférence].
- Sall, H. N., et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Säntti, J., et Kauko, J. (2019). Chapter 6. Learning to Teach in Finland : Historical Contingency and Professional Autonomy. In M. T. Tatto et I. Menter, *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education : A Cross-National Study* (First Edition). Bloomsbury Academic.

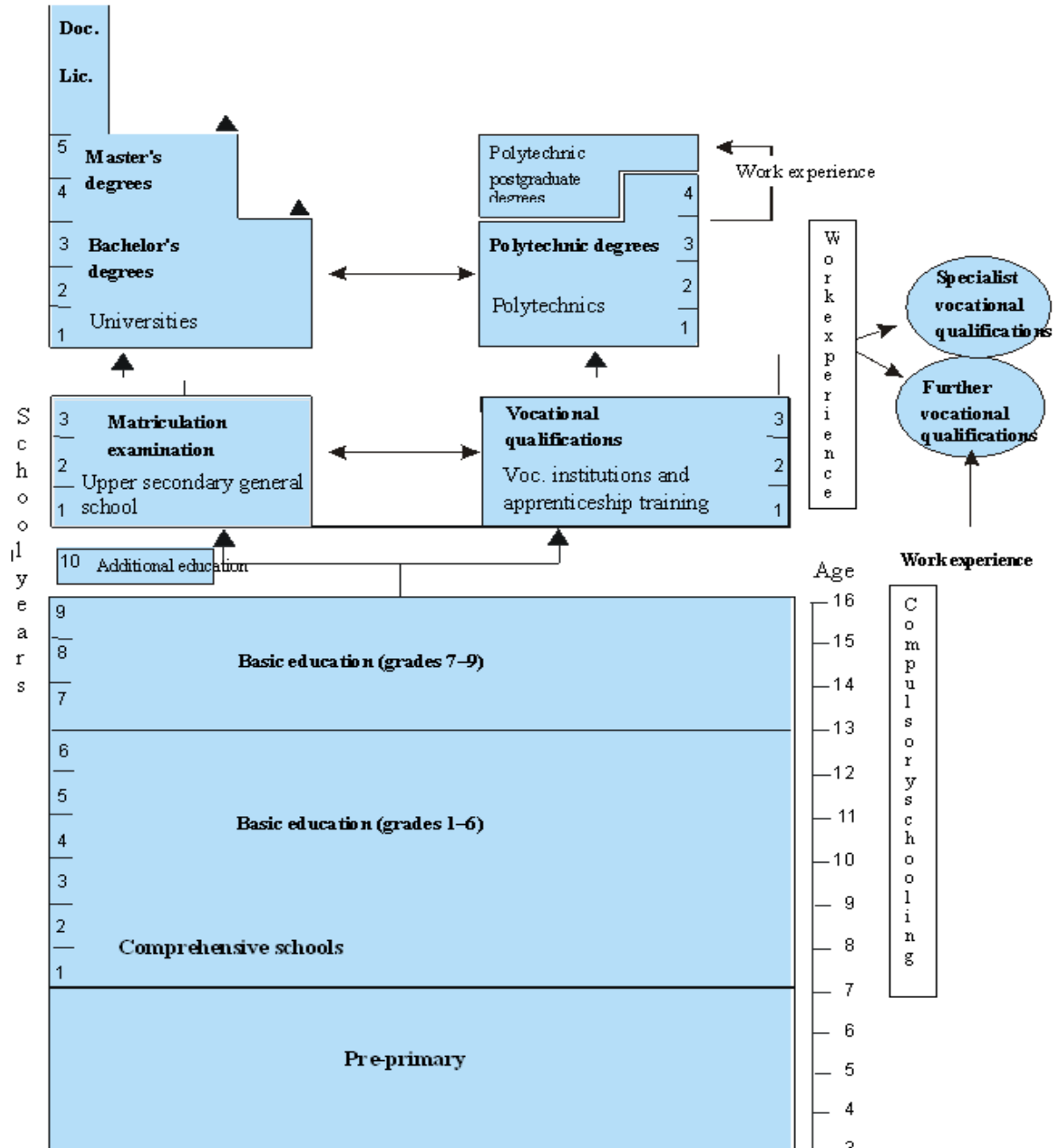
- Sarason, I. G. (1908). Introduction to the Study of Test Anxiety. In I. G. Sarason (Éd.), *Test Anxiety : Theory, Research and Applications* (p. 3-14). Erlbaum.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 99-111.
- Savola, L. T. (2008). *Video-based Analysis of Mathematics Classroom Practice : Examples from Finland and Iceland* [Thèse de doctorat, Columbia University]. <https://pdfs.semanticscholar.org/616a/c9d043e25b1b68ddc9cab014d044b51519.pdf>
- Savola, L. T. (2012). Assessment in Finnish Schools. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 3, 40-44.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université.
- Service régional d'admission au collégial de Québec [SRACQ] (s.d.). « L'admission et le classement des candidats et candidates ». <https://www.sracq.qc.ca/admission/admission-classement-candidat.aspx>.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., et Kauko, J. (2013). The paradox of the education race : How to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28(5), 612-633. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758832>
- Sinkkonen, H.-M., et Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Statistics Finland. (2005). *Education System of Finland 2004* [Web]. http://www.stat.fi/networkb2005/education_system_in_finland.html
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, M., et Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- Tekin, A. K., et Kotaman, H. (2013). The Epistemological Perspectives on Action Research. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 81-91.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., et Finch, W. H. (2018). Identifying Severity Standards on the Cognitive Test Anxiety Scale : Cut Score Determination Using Latent Class and Cluster Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492-508. <https://doi.org/10.1177/0734282916686004>
- Thomsen, J. P., Bertilsson, E., Dalberg, T., Hedman, J., et Håvard H. (2017). Higher education participation in the Nordic countries 1985–2010—A comparative perspective. *European Sociological Review*, 33(1), 98–111.
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Van Campenhoudt, L., et Quivy, R. (2011). La démarche. In *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e édition). Dunod.

- Van den Branden, K., Van Avermaet, P., et Van Houtte, M. (2010). *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students: Vol. Book 50* (First Edition). Routledge.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Le codage et le traitement des données. In *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition, p. 427-457). Presses de l'Université de Montréal.
- Varjo, J., et Kalalahti, M. (2019). The art of governing local education markets—municipalities and school choice in Finland. *Education Inquiry, 10*(2), 151-165.
- Voisin, A. (2017). *Systèmes d'accountability basés sur la performance : Types, logiques instrumentales et effets sur l'efficacité et l'équité scolaires des systèmes éducatifs d'Europe et du Canada. Une étude comparative à partir des données PISA 2012*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20060/Voisin_Annelise_2017_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates : A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Vrancken, D. (1998). Profession, marché du travail et expertise. In M. De Coster et F. Pichault, *Traité de sociologie du travail* (p. 269-295). De Boeck Université.
- Vuori, M., Gissler, M., et National Group of Experts. (2005). Social Quality in Finland. *European Journal of Social Quality, 5*(1-2), 67-85. <https://doi.org/10.3167/146179105780337422>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, 3*, 30.
- Weill-Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie*. Bréal.
- Weiss, J. (1992). L'enseignant au « cœur froid » ou l'objectivité en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation, 14*(4), 19-31.
- Wigfield, A., et Eccles, J. S. (s. d.). Children's Competence Beliefs, Achievement Values and General Self-Esteem : Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence, 14*(20), 107-138.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., et Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning : Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice, 11*(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- Yerly, G., et Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (198)*, 93-108.
- Youyou, W. F. (2020). *Canevas d'entretien individuel d'explicitation* [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

ANNEXES

Annexe 1 – Schéma du système scolaire finlandais

Education system of Finland 2004



Système scolaire finlandais

http://www.stat.fi/networkb2005/education_system_in_finland.html

Annexe 2 – Canevas d’entretien individuel semi-dirigé²²

Amorce

- Salutations
- Remerciements
- Formulaire de consentement éthique
- Collecte de quelques informations « techniques » sur le participant et l’école

Questions d’entrevue

1. Cultures scolaire et évaluative

A) Que cherchez-vous à accomplir au quotidien en tant qu’enseignant ?
(objectif/finalité de son enseignement/ce que vous voulez pour vos élèves)

B) Si l’on demandait à vos élèves pourquoi ils vont à l’école, que répondraient-ils ? Et quel semble être leur objectif lorsqu’ils entrent dans votre classe ?

C) Qu’est-ce que les parents de vos élèves attendent de l’école ?

D) Quelle place attribuez-vous à l’évaluation parmi les diverses activités pédagogiques que vous accomplissez au quotidien ?²³ (ratio et importance)

E) Sentez-vous une certaine pression face à l’évaluation des apprentissages de vos élèves ? (d’où ? /influence de cette pression sur leurs pratiques ? /pression pour que les élèves maintiennent, le plus possible, des résultats finaux « excellents » pression quant à la façon/forme d’évaluation)

2. Pratiques évaluatives

A) Comment évaluez-vous les apprentissages des élèves ? Y a-t-il des types, méthodes ou outils que vous privilégiez ?

B) À quelle fréquence évaluez-vous les apprentissages des élèves habituellement ?

C) Comment avez-vous déterminé que vous utiliseriez de telles pratiques évaluatives ? Qu’est-ce qui vous a amené vers ces choix ?

²² Inspiré de Youyou (2020).

²³ Question reprise telle quelle du canevas d’entretien individuel d’explicitation de Youyou (2020).

D) Quelle forme de rétroaction les élèves reçoivent-ils par rapport à ces évaluations ? (notes chiffrées, commentaires écrits/oraux, rencontres individuelles/autoévaluation/évaluation par les pairs)

E) De quelle manière prenez-vous une décision pour attribuer la note finale du cours ?

F) Percevez-vous qu'il y a des différences entre vos façons d'évaluer les élèves et celles de vos collègues (de la même discipline ou non) ? En quoi diffèrent-elles ?

3. Visées évaluatives

A) Quel est le but de l'évaluation des apprentissages, selon vous ? À quoi sert-elle ?

B) Avez-vous l'impression que vos collègues/les autres enseignants partagent la même opinion que vous en ce sens ? Qu'est-ce qui vous incite à penser cela ?

4. Impacts de l'évaluation des apprentissages sur les élèves et performance

A) Selon vous et selon ce que vous observez, comment vos élèves vivent-ils avec l'évaluation des apprentissages ? (rép. attendues : bien, mal, etc.) Qu'est-ce qui vous fait croire cela ?

B) Comment vos élèves réagissent-ils lorsqu'ils reçoivent leur note/les commentaires/etc. face à une évaluation de leurs apprentissages ? Leur réaction varie-t-elle en fonction du type de rétroaction (note, commentaires, etc.) ?

C) (**Liée à la question A**) Pourriez-vous identifier ce qui semble être les principaux impacts (positifs ou négatifs) de l'évaluation des apprentissages sur vos élèves ? (Exemples concrets/façons dont ces impacts se traduisent en classe et peuvent être observés)

D) Avez-vous l'impression que certains types d'évaluation apportent plus d'impacts négatifs/positifs sur les élèves ? Lesquels ? Pourquoi, selon vous ?

E) Y a-t-il une forme de compétition entre les élèves, une course aux meilleures notes/meilleures moyennes/les moyennes du groupe sont-elles divulguées, etc. ? Comment cela se manifeste-t-il ?

5. Conclusion

A) Y a-t-il un autre élément que vous souhaiteriez ajouter avant de conclure l'entrevue (quelque chose qui vous semble essentiel que nous n'aurions pas abordé, une préoccupation, un questionnement) ?

Annexe 3 – Liste de codes initiale

Thème : Culture éducative

- Objectif enseignant
- Motivation élèves
- Objectifs élèves
- Attentes ou préoccupations parents
- Place ou importance de l'évaluation
- Pression
- Performance

Thème : Pratiques évaluatives

- Type d'évaluation
 - Évaluation formative
 - Évaluation sommative/certificative
- Méthodes d'évaluation
- Fréquence de l'évaluation
- Influence (pour l'évaluation)
- Qualité évaluation
- Rétroaction (évaluation)
- Jugement évaluatif
- Pratique évaluatives divergentes

Thème : Visées évaluatives

- But de l'évaluation/objectifs évaluatifs
- Visées évaluatives divergentes

Thème : Impacts de l'évaluation sur les élèves

- Réactions des élèves face à l'évaluation
- Adaptations évaluatives
- Impacts évaluation
- Variation dans les impacts de l'évaluation

Thème : Général

- Motivation enseignant
- Préoccupation enseignant
- Doute
- Questionnement lié à l'évaluation

Annexe 4 – Liste de codes finale

Thème : Culture scolaire et évaluative

- Objectif enseignants
- Objectifs élèves
- Attentes ou préoccupations parents
- Place ou importance de l'évaluation
- Pression
- Performance
- Réticence au changement
- Désir de changement
- Organisation du système éducatif
- Sur la société finlandaise
- Culture (non classé)

Thème : Pratiques évaluatives

- Méthodes d'évaluation
- Influences
- Contraintes
- Rétroaction
- Jugement évaluatif
- Pratique divergentes/communes

Thème : Visées évaluatives

- But de l'évaluation/objectifs évaluatifs
- Visées évaluatives divergentes/communes

Thème : Impacts de l'évaluation sur les élèves

- Réactions des élèves face à l'évaluation
- Adaptations évaluatives
- Impacts évaluation
- Variation dans les impacts de l'évaluation

Annexe 5 – Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP), selon les procédures en vigueur, 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.

Projet	
Titre du projet	Sociologie de l'évaluation scolaire : une comparaison Québec-Finlande
Étudiante requérante	Camille Massé, candidate à la maîtrise, FSE - Département de psychopédagogie et d'andragogie

Sous la direction de: Adriana Morales-Perlaza, professeure adjointe, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) / Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)
Programme	Bourse d'études supérieures du Canada (BESC M) Joseph-Armand-Bombardier/Bourse à la maîtrise en recherche
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	766-2019-1058/274463
Chercheur principal	
No de compte	
Matricule	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. 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 Comité.

Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation
et en psychologie
Université de Montréal

19 novembre 2020
Date de délivrance

1er décembre 2021
Date de fin de validité

1er décembre 2021
Date du prochain suivi