

ANNEXES

Annexe 1 – États des connaissances sur la question	3
1. La situation au Québec	5
1.1 Nature de l'évaluation	5
1.2 La démarche d'évaluation	6
1.2.1 La planification	7
1.2.2 La collecte ou prise d'informations	10
1.2.3 L'interprétation	12
1.2.4 Le jugement et la décision	15
1.2.5 La communication	18
1.2.6 La démarche d'évaluation et la nature subjective du jugement	20
1.3 Changement enjoint sur les enseignants	24
1.3.1 Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables selon Chouinard	25
1.3.2 Comparaison selon une perspective traditionnelle ou nouvelle de Scallon	26
1.3.3 Pratiques évaluatives exemplaires selon l'OCDE	26
1.3.4 Les quatre postures de Jorro	27
1.3.5 Les trois logiques d'Allal et Lafortune	28
2. Cadre conceptuel	28
2.1 L'évaluation en contexte authentique	29
2.1.1 L'évaluation pour l'apprentissage (assessment for learning)	29
2.1.2 L'évaluation de l'apprentissage (assessment to learning)	30
2.1.3 Les échelles des niveaux de compétence	31
2.2. L'instrumentation favorisée par une évaluation authentique	32
2.3 Les compétences du programme de formation à évaluer	33
2.3.1 L'évaluation en lecture	35
2.3.2 L'évaluation en écriture	37
2.3.3 L'évaluation en mathématique	37

2.4. Les épreuves obligatoires	38
2.4.1. Les visées	39
2.4.2. La structure	40
2.4.3. L'administration des épreuves	41
2.4.4. La tension entre les épreuves internes et les épreuves externes ...	42
Annexe 2 - Questionnaire	44
Formulaire de consentement	45
Section 1 – Renseignements personnels	52
Section 2 – Formation et information	53
Section 3 – Planification et évaluation en cours de cycle	55
Section 4 – Collecte de données en cours de cycle	57
Section 5 – Interprétation et jugement en cours de cycle	60
Section 6 – Planification, collecte de données, interprétation et jugement en fin de cycle	64
Section 7 – Opinions	66
Annexe 3 - Le questionnaire des données nominatives	68
Annexe 4 Grille de codage du questionnaire – Questions ouvertes	69
Annexe 5 Grille de codage des questionnaires modifiée	70
Annexe 6 Schéma d'entrevue	71
Annexe 7 1^{re} grille de codage des entrevues	72
Annexe 8 – Description de l'échantillon	74
Annexe 9 Autres résultats - Questionnaire	76
Formation et information	76
Planification	77
Planification selon certaines caractéristiques sociodémographiques	79
Collecte de données en cours de cycle	82
Collecte de données selon certaines caractéristiques sociodémographiques	82

Item 1 – Donner des pistes à l'élève sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	82
Item 2 – Donner un travail supplémentaire à faire à la maison	88
Item 3 – Suggérer des pistes verbalement pour aider sur ce qu'ils doivent améliorer	90
Item 4 – Donner des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	92
Item 5 – Donner des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves	94
Item 6 – Prendre un temps d'arrêt et apporter l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster	95
Item 7 - Offrir des occasions où les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	99
Item 8 - Donner des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	100
Item 9 - Donner des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	101
Autres résultats sur l'étape de la collecte de données	102
Jugement	103
Comportements adoptés pour situer le niveau de compétence atteint–Bulletin	103
Outils utilisés lors de la correction des travaux – Bilan	104
Comportements adoptés pour situer le niveau de compétence atteint – Bilan	104
Annexe 10 – Autres résultats - Résultats des questions qualitatives du questionnaire	105
Pratiques qui favorisent la réussite	105
Pratiques qui nuisent à la réussite	106
Le plus difficile à évaluer	106
Annexe 11 – Autres résultats – Les entrevues	107

Annexe 12 – Autres résultats – Profils des enseignants en regard des

pratiques d'évaluation formative	127
Profil 1 - Régulation des apprentissages	127
Profil 2 - Différenciation pédagogique	138
Profil 3 - Participation de l'élève à ses apprentissages et à son évaluation ...	143
Profil 4 - Évaluation intégrée à l'apprentissage	152
Profil 5 - Jugement professionnel	162

Liste des tableaux

Tableau 1 – Découpage des étapes de la démarche d'évaluation selon les différents auteurs	7
Tableau 2 - Pratiques favorables et défavorables à la réussite selon Chouinard (2002)	25
Tableau 3. Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles selon Scallon (2004)	26
Tableau 4. Pratiques évaluatives exemplaires selon l'OCDE (2005)	27
Tableau 5. Principes d'une évaluation pour l'apprentissage selon l'Assessment Reform Group (2002)	29
Tableau 6. Compétences de la 6e année du primaire en mathématiques et français du PFEQ, 2002	34

ANNEXE 1

ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA QUESTION

1. LA SITUATION DE L'ÉVALUATION DANS LES ÉCOLES AU QUÉBEC

Depuis plus de 10 ans, le *renouveau pédagogique* tente de s'implanter au sein des écoles québécoises. Les changements de programmes ainsi que leurs contenus ont amené des modifications dans les pratiques d'enseignement, et aussi dans les pratiques évaluatives. Ces nouvelles pratiques obligent les enseignants à revoir leur rôle d'évaluateur. Pour les soutenir dans ces changements, le Ministère de l'Éducation propose un *Cadre de référence-Évaluation des apprentissages au préscolaire et primaire* (MEQ 2002-A) et des *Échelles des niveaux de compétence au primaire* (MEQ 2002-B). De plus, dix orientations sont clairement définies et prescrites dans la *Politiques d'évaluation des apprentissages* (MEQ 2003). On peut effectivement constater que l'évaluation est au cœur des préoccupations des enseignants.

1.1 Nature de l'évaluation

Legendre (2005) définit l'évaluation, dans un contexte scolaire, comme étant un processus de recherche d'information au sujet de l'apprentissage et de formation de jugement sur les progrès effectués, ce qui amène l'enseignant à porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève. Louis (2004) pour sa part, ajoute qu'il est important d'interpréter ces informations dans le but de prendre les meilleures décisions possibles sur la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage de l'élève. Pour Bélair (1997) le concept d'évaluation se présente comme une action souvent ponctuelle, administrative, représentée par des résultats quantitatifs, soumise à la communauté enseignante ou familiale, et entachée d'interprétations diverses souvent peu justes et équitables autant envers l'évalué que l'évaluateur.

D'un point de vue docimologique, l'évaluation est associée à la cueillette et au traitement d'informations qualitatives et quantitatives. Le but de cette cueillette est d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par le sujet par rapport à des objectifs en vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant au cheminement ultérieur. L'évaluation des apprentissages s'appuie sur une démarche évaluative qui conduit l'enseignant à prendre un ensemble de décisions, de l'étape de l'intention à l'étape de la décision.

1.2 La démarche d'évaluation

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

La démarche d'évaluation est constituée de plusieurs étapes et les auteurs consultés s'entendent sur un cheminement comprenant plus ou moins les mêmes étapes. Traditionnellement, cette démarche comportait trois étapes : mesure, jugement (évaluation) et décision (MEQ, 1983; MEQ 1984; Morissette, 1979). Par la suite se sont ajoutés l'intention puis l'objet d'évaluation (MEQ, 1986). D'autres encore mentionnent qu'elle s'effectue en deux étapes : la mesure et l'évaluation (Tousignant et Morissette, 1990). La mesure inclut la collecte, l'organisation et l'interprétation des données pertinentes tandis que l'évaluation comprend le jugement et la décision. Louis (1999) identifie les étapes de la démarche évaluative comme étant celles de l'identification du but de l'évaluation et du type d'information à rechercher, la collecte d'information,

l'interprétation de l'information, le jugement et la prise de décision. Laurier et al. (2005) préconisent un découpage qui inclut les étapes de la planification, la prise d'informations, l'interprétation, le jugement (qui inclut implicitement la décision), et la communication. Enfin, Durand et Chouinard (2012) privilégient une démarche en cinq étapes: la planification (globale et spécifique), la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la décision et la communication. Le Tableau 1 fait ressortir les similitudes dans le découpage des étapes de la démarche évaluative par les auteurs décrits ci-dessus.

Tableau 1. *Découpage des étapes de la démarche d'évaluation selon les différents auteurs*

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

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

1.2.1 La planification

L'école est un milieu organisé, encadré par un arsenal juridique et institutionnel sur lequel s'appuient les normes et modalités d'évaluation prévues par l'équipe-école. La planification est la première étape de la démarche évaluative et est une responsabilité partagée entre le MELS¹ la commission scolaire et l'équipe-école. Au niveau du MELS, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2002), définit les contenus à faire apprendre, les critères d'évaluations et les attentes ciblées à la fin de chacun des cycles. La *Progression des apprentissages au primaire* est venue, en 2009, compléter chaque programme disciplinaire en identifiant les connaissances à acquérir à chaque année du primaire. Au niveau de la commission scolaire, une planification intermédiaire permet de trouver un consensus sur les normes et modalités en phase avec les obligations nationales. L'équipe-école quant à elle, est le lieu d'une planification globale et l'enseignant a la responsabilité d'une planification plus spécifique dans le but d'évaluer le développement des compétences selon les caractéristiques de chacun des élèves.

Legendre (2005) définit la planification comme étant un processus cyclique qui comprend trois phases. La première phase consiste à définir et répartir les objectifs d'apprentissage. La deuxième phase consiste à concevoir et organiser les différents éléments qui vont être vus dans l'enseignement et l'apprentissage tandis que la dernière phase consiste à planifier l'évaluation qui va être faite en cours d'apprentissage, en fin de cycle ou de programme d'étude. Durand et Chouinard (2012) distinguent deux types de planification, notamment la planification globale et la planification spécifique. La première se fait avec l'équipe-école et a pour but d'établir les normes et les modalités qui détermineront le déroulement des apprentissages et de l'enseignement et de s'assurer de la couverture de toute la matière du programme de formation. La planification globale se fait également en collaboration

¹ Le 18 février 2005 le MEQ devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

avec les autres cycles pour s'assurer qu'il y ait une continuité dans l'enseignement et les apprentissages d'un cycle à l'autre. La planification spécifique, qui est toujours en lien avec la planification globale, en revanche, permet essentiellement à l'enseignant de choisir les approches pédagogiques qu'il juge appropriées pour ses élèves: il doit tenir compte de leurs savoirs antérieurs, de leur niveau sociocognitif et s'assurer que les élèves se sentent motivés par les activités qui vont être proposées en classe (Colet, 2002). Même si la planification demande du temps et de l'énergie, elle guide les actions de l'enseignant, qui sont cohérentes et efficaces dans la classe (Olrich, Harder, Callahan et Gibson, 2001 ; Richard, 2004). Toutefois, la planification doit être assez flexible pour pouvoir accommoder les besoins de tous les élèves de la classe au fur et à mesure que l'année scolaire s'écoule et tenir compte des ressources nécessaires pour faire tout ce qui a été planifié (Martineau, 2010).

En ce qui concerne l'étape de la planification dans la démarche évaluative, une enquête pancanadienne (Kamanzi, Riopel, Lessard, Blais, Karsenti, Tardif, Bourque, Larose, Wright, Blouin, Lortie et Trudeau, 2007) révèle que 55 %, des enseignants (n=4569) étaient plutôt insatisfaits de la planification et de la préparation de leur enseignement, 54,2 % de l'évaluation des travaux d'élèves et 55,4 % du nombre de cours à préparer respectivement dans la nouvelle démarche. Une proportion de 43,7% d'entre eux étaient également insatisfaits des ressources matérielles disponibles pour la classe tandis que 52 % l'étaient de l'hétérogénéité dans la classe (Kamanzi et al. 2007). Même si ces données nous indiquent le degré d'insatisfaction qui prévaut parmi les enseignants canadiens, elles ne nous informent en rien sur leur degré de conformité à l'approche par compétences, c'est-à-dire sur la planification des tâches complexes et authentiques, sur l'intégration de dispositifs de différenciation et de régulation, sur l'intégration de l'évaluation dans

l'apprentissage, sur la valorisation du processus d'apprentissage et sur l'inclusion des élèves dans le processus d'évaluation.

Dans un autre sondage réalisé en Hongrie auprès de 84 enseignants du primaire et du secondaire (Szabó, 2006), 83 enseignants affirment planifier leurs travaux en concordance avec le programme d'étude national du ministère, 81 d'entre eux affirment suivre le programme planifié et 83 enseignants utilisent exclusivement le livre de cours comme support didactique. Ainsi, dans le cadre de la présente étude nous aimerions documenter les lacunes relevées dans l'étude de Kamansi et al. (2007) en questionnant les enseignants sur leurs façons de faire lors de l'étape de la planification et observer si les résultats de la recherche sont comparables à ceux obtenus par Szabó (2006).

1.2.2 La collecte ou prise d'informations

La prise d'informations permet de procéder à la deuxième étape de la démarche d'évaluation. Les informations peuvent être collectées de plusieurs façons. En effet, les informations sont collectées dans des situations naturelles ou des situations provoquées par l'évaluateur (De Ketele et Roegiers, 2009) de manière formelle et instrumentée ou non formelle et non instrumentée. Dans la première catégorie, nous retrouvons des outils tels que des grilles d'observations, des examens, des portfolios, des journaux de bord, des entrevues individuelles qui peuvent être utilisés en situation d'apprentissage et pendant l'exécution de tâches complexes. D'autre part, des observations, des questionnements et des discussions peuvent s'effectuer de manière informelle et non instrumentée (Durand et Chouinard, 2012). Les informations peuvent être prises par les enseignants, les élèves lorsqu'ils s'autoévaluent, par les pairs lors des évaluations mutuelles, et d'autres professionnels du milieu scolaire. Cette prise d'informations se poursuit tout au long de l'année scolaire. Selon Legendre (2005), l'information permet d'agir, dans le cas présent, sur le cheminement de l'élève. Ainsi, lors de la prise d'informations, il faut s'assurer de la

suffisance et de la pertinence des données (MELS, 2006c): en les collectant par une variété de méthodes et le plus objectivement possible. En effet, De Ketele et Roegiers (2009), sont d'avis que les informations doivent être prises et notées de façon à ce qu'elles permettent une analyse approfondie surtout dans des situations à caractère décisionnel.

L'enquête pancanadienne de Kamanzi et al. (2007) révèle également qu'au niveau de la prise d'informations, (n=4569) les enseignants privilégient les outils de collecte suivants :

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

Selon la même étude, les enseignants du primaire, et les femmes en général, utilisent une plus grande variété de modalités d'évaluation en comparaison des enseignants du secondaire et des hommes en général. Une autre étude réalisée auprès des enseignants de mathématiques (n=27) en Californie (Herman, Klein et Abedi, 2005) révèle qu'en moyenne, des portfolios et des travaux écrits sont utilisés une à quatre fois chaque mois et des tâches authentiques et des discussions faites en classes sont utilisées une ou deux fois par mois pour évaluer les élèves. Or, même si ces moyens s'inscrivent dans les nouvelles perspectives d'évaluation, seulement 23% d'entre eux se disent sûrs de s'aligner parfaitement avec les exigences des réformes en Californie.

Ces résultats nous amènent à questionner les comportements des enseignants lors de la prise d'informations. Les deux études mentionnées n'indiquent pas le type d'interactivité favorisé et si les élèves participent à leur évaluation. Elles ne nous informent pas n'ont plus si les enseignants se basent sur des données suffisantes et pertinentes pour procéder à

l'évaluation et si ces comportements sont consistant d'une matière à d'une autre. Ainsi, notre étude s'inscrit dans cette démarche pour documenter ces aspects.

Selon Durand et Chouinard (2012), la collecte en fin de cycle se réalise en partie par l'administration des épreuves obligatoires qui fait partie des mesures annoncées dans le cadre du plan d'action pour d'une part, améliorer le niveau des élèves en français langue d'enseignement et en mathématiques et d'autre part, fournir des données nationales et locales sur les compétences relatives au 1^{er}, 2^e et 3^e cycle du primaire et 1^{er} cycle du secondaire, afin de permettre le pilotage du système. Pour faciliter l'administration des dites épreuves, le ministère met à la disposition des enseignants le guide d'administration, de correction contenant la grille d'évaluation et le document explicatif qui donne des précisions sur la grille d'évaluation ainsi que les cahiers d'élèves (MEQ 2002-C).

1.2.3 L'interprétation

L'interprétation est une étape cruciale de la démarche d'évaluation, car elle consiste à donner un sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et de prendre des décisions appropriées (Durand, 2008). Au cours des dernières années, la manière de faire l'interprétation a grandement évoluée. Scallon (2005) explique que l'évaluation normative qui consiste à comparer les performances d'un élève à celles des autres, a laissé place à l'évaluation critériée. La cause de ce changement est en grande partie due aux modifications des outils d'évaluation suite aux critiques soulignant le manque de validité et de fidélité de ceux-ci. En effet, l'évaluation des apprentissages, depuis plusieurs années, consistait à proposer des examens à choix multiples mesurant principalement les connaissances. C'est au cours des années 80 que l'interprétation devient de plus en plus critériée, de type analytique (des critères sont proposés pour analyser les différents résultats des élèves) (Durand et Chouinard, 2012). La nouvelle perspective de faire

l'interprétation devient critériée, de type analytique, ce qui signifie que les résultats et les stratégies des élèves sont analysés en fonction des critères d'évaluation prescrit au PFÉQ.

Il existe différents types d'interprétation en contexte scolaire, selon les orientations privilégiées. Le premier type est l'interprétation normative qui se résume à comparer les performances d'un élève à un autre (Scallon, 2000). C'est donc, lorsqu'on évalue les apprentissages d'un élève en comparant son score ou sa note avec les scores et notes des autres élèves de la classe, de toute la commission scolaire ou de toute une province, qui ont été soumis à la même épreuve ou au même examen (Laurier et al., 2005 :41). Ce type d'interprétation s'applique plus particulièrement lorsque des examens ou des tests sont utilisés pour recueillir de l'information concernant l'acquisition de connaissances (Durand et Chouinard, 2012). Ce type d'interprétation exige dans la plupart des cas une correction faite par l'enseignant.

Le deuxième type d'interprétation est l'interprétation critériée qui vise à décrire ce que l'élève est capable de faire sans le comparer aux autres (Scallon, 2000). Durand et Chouinard (2006) ajoutent qu'il est important de spécifier que ce type d'interprétation doit pouvoir décrire relativement ce qu'on attend des élèves à chacune des compétences que l'on veut voir développer chez eux. Le jugement des enseignants doit se baser sur une grille d'évaluation critériée qui elle, possède des critères prédéfinis pour obtenir un score de performance valide (Navarette et Birnbaum, 1998).

Les deux premiers types expliqués ci-haut ne fournissent pas d'information quant à la progression personnelle d'un élève (Durand et Chouinard, 2012). L'évaluation dynamique (Tombari et Borich, 1999) permet de tenir compte des progrès réalisés tout au long de l'année par l'élève, pour ce faire l'enseignant observe l'élève à différents moments et dans différents contextes (Durand et Chouinard, 2012).

L'interprétation en cours du cycle s'effectue lorsque l'enseignant juge qu'il a suffisamment de données témoignant de la maîtrise d'une compétence d'un élève et vise principalement une régulation. L'interprétation à la fin du cycle sert à porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences. Elle s'effectue en comparant les informations que l'on a sur l'élève avec les attentes de fin de cycle.

À cette étape l'évaluateur doit baser son interprétation sur un ensemble de critères prédéfinis pour éviter que le résultat soit basé sur une opinion ou sur un simple jugement de valeur, il doit donc transformer les critères d'évaluation en indicateurs sous forme de manifestations observables.

- Un critère sert à juger le vrai du faux.
- Un critère est une dimension, une caractéristique à observer pour porter un jugement.
- Un critère est une caractéristique d'une performance, d'un produit, d'une réponse élaborée.

Les critères d'évaluation de chacune des disciplines se retrouvent dans le PFÉQ (et maintenant, dans les cadres d'évaluation). À partir de ces critères, on doit définir des indicateurs ou des manifestations observables. Durand et Chouinard (2012) rappellent que l'interprétation des résultats consiste à porter un jugement sur le niveau de développement des compétences.

À partir des critères prescrits dans ces documents officiels, les enseignants sont à même d'élaborer des instruments pour l'interprétation permettant de porter un jugement documenté et de prendre des décisions éclairées.

En 1996, une enquête sur les perceptions des enseignants relativement à leurs pratiques évaluatives a été menée en Ontario par Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière, Les résultats de l'étude révélaient qu'entre 40% et 50% des enseignants (n=321) questionnés

estimaient leurs connaissances de l'interprétation normative et interprétation critériée comme étant passables. Cependant, les chercheuses étaient d'avis qu'il fallait documenter davantage les schèmes d'interprétation des enseignants par des observations directes en salle de classe. En 2007, Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie et Hébert observent 25 activités mises en œuvre par 13 enseignants du primaire. Dans un des cas rapportés, une enseignante de 2e année a beaucoup de peine à interpréter les informations qu'elle a recueillies sur ses élèves, car elle a des doutes en ce qui concerne le type d'interprétation qu'elle doit porter: en effet, elle hésite entre une interprétation normative et une interprétation critériée. Ce qui nous amène à nous questionner sur le type d'interprétation que les enseignants favorisent dans l'approche par compétences, s'ils interagissent avec les élèves en cas de doutes, les types d'outils qu'ils utilisent lors de l'interprétation, s'ils favorisent le processus ou le produit et, en fin de compte si l'aspect multidimensionnel de l'apprentissage est pris en considération

1.2.4. Le jugement et la décision

Le jugement est « cette étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations recueillies » (Legendre, 2005). Le jugement est un « processus mental » (Legendre, 2005) consistant à construire le sens (Allal, 2009) des informations recueillies dans les étapes précédentes de la démarche d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012, Legendre, 2005, MELS, 2006d) dans le but de prendre une décision (Louis, 1999). Selon le MELS (2006d), le jugement se situe à deux niveaux: jugement qui se porte en cours de cycle pour situer l'état des compétences des élèves pour le bulletin, et jugement qui se porte en fin de cycle en vue de dresser un bilan des apprentissages. À cet effet, Scallon (2004) répertorie deux modes d'expression du jugement qui dépendent du contexte: le jugement analytique qui se porte en évaluation formative pour déceler les

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

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

Une étude qualitative sur le jugement professionnel des enseignants de la 6e année du primaire au Québec a été réalisée par Allal et Lafortune en 2008. Douze enseignants avaient été interviewés aux mois de février et de juin 2006 pour qu'ils puissent discuter du processus de jugement dans des cas des élèves difficiles dans les domaines d'apprentissage « d'univers social » et des « mathématiques ». Plusieurs éléments de réflexion sont ressortis de ces entrevues: en effet, les chercheurs ont constaté que les enseignants considéraient qu'il était important d'utiliser plusieurs sources d'informations pour faire le bilan des apprentissages des élèves même s'ils n'accordaient pas une valeur égale à toutes les sources d'informations. Cependant, les enseignants apprenaient toujours à intégrer les sources pour les combiner afin de faire le bilan des apprentissages, ils expérimentaient la combinaison des données quantitatives et qualitatives afin de donner un jugement nuancé et se trouvaient souvent tiraillés entre l'utilisation de leur intuition et la nécessité de rigueur pour juger des compétences des élèves.

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

Une autre étude portant sur le jugement des enseignants a été réalisé en France parmi 663 élèves CE2, c'est-à-dire, en cours élémentaire de 2e année (Dompnier, Bressoux et Pansu, 2006) montrent que (1) les enseignants prononcent un jugement favorable lorsque les élèves ont des scores élevés dans les évaluations, (2) l'effet halo se fait ressentir quand les enseignants portent leur jugement dans deux matières: un jugement favorable pour le

français est prononcé quand l'élève travaille bien en mathématiques et les redoubleurs sont jugés plus sévèrement que les autres élèves de la classe. Ce qui nous amène à réfléchir sur le jugement porté par les enseignants au Québec: sur quoi les enseignants du Québec se basent-ils pour porter leur jugement en français et en mathématique?

1.2.5 La communication

Durand et Chouinard (2012) rappelle que la communication des résultats permet aux parents de suivre la progression de leur enfant par rapport aux apprentissages qu'il effectue et aux compétences développées. On peut dire que la communication implique plusieurs acteurs et se pratique tout au long du processus d'apprentissage. Généralement une rencontre d'information est prévue en début et en fin d'année entre les parents et l'équipe-école. En début d'année, les parents seront informés des normes et modalités d'évaluation et du rôle du bulletin et en fin d'année pour la communication de la décision.

Il existe plusieurs types de bulletins. Celui qui nous intéresse ici est celui utilisé au Québec prescrit par le régime pédagogique qui s'adresse aux parents, à l'élève et à la direction de l'école. Le *Renouveau pédagogique* a occasionné la révision des bulletins vers un bulletin plus descriptif. Ce nouveau bulletin s'avère d'abord et avant tout un outil de communication destiné aux parents, pour permettre à ces derniers de bien suivre le progrès de leur enfant (MELS 2012). En 2007, le ministère a modifié les attributs de ce nouveau bulletin qui comporte maintenant des résultats détaillés en pourcentage par discipline et une moyenne de groupe est également disponible. En 2012, le ministère a instauré un bulletin unique à toutes les écoles québécoises, qui comporte en plus d'une pondération par discipline, d'une moyenne personnelle et de groupe par matière, une pondération pour les trois bulletins de l'année qui se fait de façon à cumuler les résultats pour obtenir le résultat final. Finalement, des commentaires des enseignants complètent ce bulletin. Le dernier bulletin du cycle dresse un bilan des apprentissages et renseigne sur le

degré d'acquisition des compétences (la notion de bilan vue comme l'état de la progression de l'élève dans la reconnaissance du niveau de compétence atteint, est, depuis 2011, absente du bulletin scolaire).

Le bilan des apprentissages n'est pas un bilan sommatif consistant en un cumul des résultats des évaluations formelles effectuées au cours de l'année (Legendre, 2001). Il indique le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève. Pour ce faire, l'enseignant exerce un jugement, c'est-à-dire qu'il établit un profil du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences. Les annotations laissées par l'enseignant au portfolio « fournissent à l'élève une meilleure compréhension de ses processus d'apprentissage et l'incitent à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer » (Durand, Chouinard et al. 2006). C'est à cette étape que l'enseignant communique son jugement à l'élève à ses parents et aux autres professionnels travaillant auprès de l'élève.

Le bilan des apprentissages comporte trois fonctions. La première, est de donner à l'élève la possibilité de faire le point sur ses propres apprentissages et sur la façon dont il les développe. La deuxième est de permettre aux parents de connaître la progression de leur enfant et finalement la troisième est de communiquer une information pertinente sur le niveau de développement de l'élève aux enseignants du cycle suivant (Durand et Chouinard, 2012).

Dans l'étude qualitative d'Allal et Lafortune (2008) portant sur le jugement professionnel des enseignants du Québec, les chercheuses estimaient que le bulletin était le moyen privilégié pour communiquer les résultats des élèves à leurs parents. Cependant, les enseignants utilisaient d'autres moyens tels que des appels téléphoniques, des messages écrits de même que le portfolio des élèves. Les chercheuses font également ressortir l'importance accordée aux disciplines de base telles que le français et les mathématiques

lors des rencontres. Toutefois, vu la taille de l'échantillon des enseignants (n=12), nous ne pouvons pas généraliser ces résultats de recherche. Il importe d'échantillonner un plus grand nombre d'enseignants pour pouvoir valider l'importance du jugement dans les disciplines de base comme nous le ferons dans notre étude.

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

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

L'enseignant ne se limite pas à porter son jugement lors de l'évaluation des apprentissages des élèves (étape 4), mais il le porte également à chacune des étapes de la démarche d'évaluation. La Figure 1 met en évidence la subjectivité qui imprègne les différentes étapes de la démarche d'évaluation lorsque les enseignants-évaluateurs font des choix et prennent des décisions.

Selon Gerard (2002), les choix faits à chaque étape de la démarche d'évaluation doivent être explicitement indiqués, communiqué en toute transparence, et formé parti d'un ensemble qui soit cohérent. Ainsi, dans l'étape de la planification, l'évaluateur doit non seulement expliciter les objectifs des évaluations qu'il planifie pour ses élèves avec ces derniers, mais il doit aussi clarifier le choix des critères. Cependant, il doit aussi s'assurer que les critères choisis sont pertinents, indépendants, peu nombreux et pondérés. Pour

attester la rigueur de la démarche d'évaluation, il faut en outre que l'évaluateur choisisse un certain nombre d'indicateurs pertinents pour atteindre les critères. Il doit également s'assurer de la validité et la fidélité des informations recueillies, c'est-à-dire la collecte d'information correspond à ce qu'il cherche à évaluer et que le même processus pourrait être répété par un autre évaluateur à un autre moment avec un résultat similaire. Enfin, lors ce que l'évaluateur arrive à l'étape du jugement, il « donne du sens à tous les éléments en présence» (Gérard, 2002, p. 8), c'est-à-dire, qu'il ne se contente pas simplement de faire une comparaison entre la norme établie et ce qui a été atteint par l'élève.

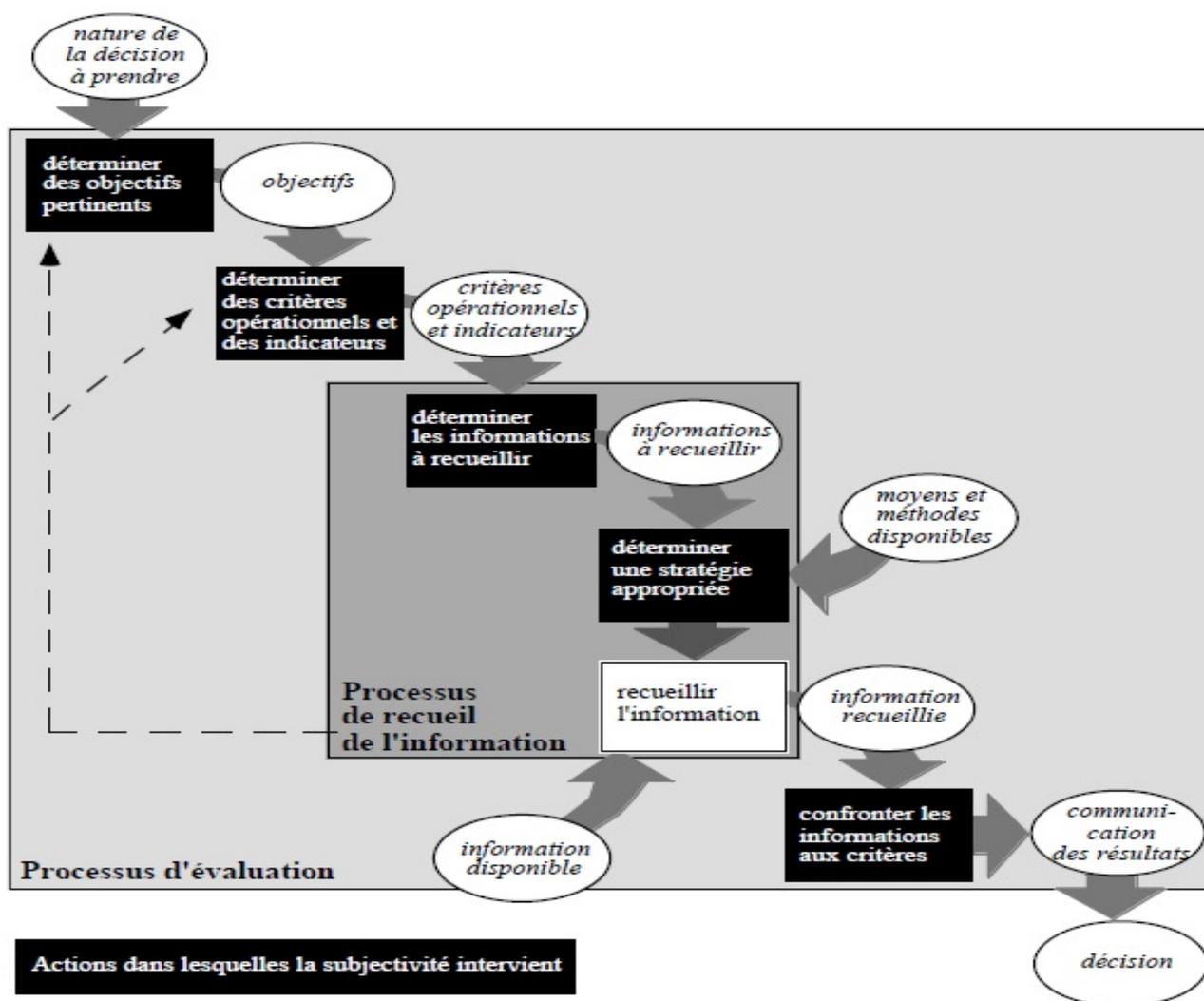


Figure 1. La subjectivité dans la démarche d'évaluation selon Gérard (2002)

Allal et Mottier Lopez (2007) définissent le jugement comme un acte cognitif individuel qui s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel. Il implique une mise en relation entre les exigences du milieu, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques de l'enseignant. Pour leur part, Allal et Lafortune (2007), à la suite de deux études réalisées à Genève et au Québec, définissent le jugement, entre autres, par le fait de réunir et de confronter des sources diverses, de les combiner à travers un raisonnement interprétatif et de s'appuyer sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble de ses élèves. Legendre (2001) ajoute que le jugement professionnel doit être instrumenté, évolutif, fondé sur l'autonomie et la responsabilité, éthique et conforme à un ensemble de valeurs. Dans un contexte d'évaluation de compétences, articulé autour de situations complexes, le jugement devrait permettre d'expliquer plus en profondeur les performances des élèves, dans le but de discriminer leur position parmi les différents niveaux de performance (Scallon, 2004; Wiggins, 1998). Comme l'affirme Legendre (2001) « le jugement professionnel de l'enseignant prend appui sur « la compétence à observer en situation » (p.18). Scallon (2004) ajoute que : « Mener une évaluation consiste donc à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences. » (p. 20). Le jugement, au centre de la démarche évaluative, amène l'enseignant à réguler ses actions pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage chez ses élèves. Il revêt aussi un caractère définitif lorsqu'il est porté au terme d'un cycle d'apprentissage, car des décisions administratives seront prises en lien avec le classement des élèves dans les différents parcours offerts par l'école secondaire. Lunz, Sthal et Wright (1994) expliquent que l'un des buts de l'évaluation d'une performance devrait être la reproductibilité de la décision (decision reproductibility, p. 914), cette dernière reposant sur la comparabilité des

résultats à partir de laquelle une décision est portée. Le jugement professionnel de l'enseignant peut amener une régulation des actions pédagogiques aussi bien que des décisions de classement des élèves. Selon Durand, Chouinard et al., 2006, le concept de jugement professionnel se situe à trois niveaux : le jugement porté dans le cadre d'une situation complexe, le jugement porté sur l'état de développement des compétences en vue du bulletin et le jugement sur les niveaux de compétence atteints en vue du bilan des apprentissages.

Ce bref regard sur les étapes de la démarche d'évaluation des compétences, étapes qui ne sont pas nécessairement chronologiques dans la pratique, laisse transparaître le fait que l'évaluation est une démarche d'inférences. Une compétence ne s'apprécie pas directement. C'est à partir de ses manifestations observables que l'enseignant peut l'inférer. Pour ce faire, il s'assure de recueillir tout au long du cycle des données pertinentes et suffisantes, observables et mesurables et d'être en mesure de leur donner un sens afin de juger du développement des compétences. Ces mêmes conditions menant à un jugement éclairé prévalent que l'on se trouve en cours ou en fin de cycle (Durand, Chouinard et al., 2006). En conséquence, l'enseignant ne peut aspirer à juger parfaitement des compétences de ses élèves. Comme le souligne Laurier (2005), l'évaluation revêt toujours un aspect subjectif. Plusieurs auteurs avaient déjà cerné certains biais dans les évaluations traditionnelles : que l'on pense à la position de la production de l'élève dans la pile de travaux, la fatigue du correcteur, l'effet de halo ou de contraste, les attentes et les critères émergents, la personnalité du correcteur et l'effet de contamination, entre autres. On peut se demander si ces aspects sont présents ou s'ils jouent le même rôle lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences des élèves dans un contexte d'évaluation authentique.

Dans leur recherche, Arter et Chappuis, (2007) ont posé la question suivante à des centaines d'enseignants américains : « De quels facteurs tenez-vous compte lorsque vous

mettez une note à l'élève? ». Les enseignants ont répondu majoritairement qu'ils tiennent compte principalement des performances scolaires antérieures. Toutefois plusieurs considèrent également des facteurs tels l'effort, la participation, les habiletés de l'élève, le comportement et la présence en classe. Selon ces auteures, le seul facteur dont il faut tenir compte lorsqu'on met une note est le niveau d'apprentissage scolaire. Gérard souligne que l'inévitable subjectivité en évaluation demeure présente, et ce, dès l'étape de la planification et tout au long du processus.

Reprenant les propos de Cardinet (1992), il mentionne que l'objectivité est impossible en évaluation, et qu'elle n'est de surcroît pas souhaitable, puisqu'elle impliquerait une exhaustivité des objectifs, des critères, des indicateurs et déboucherait sur une standardisation extrême. Il n'en demeure pas moins cependant que la démarche évaluative doit correspondre aux canons de l'évaluation des compétences afin que le jugement de l'enseignant corresponde le mieux possible aux données qui seront obtenues à l'aide des épreuves obligatoires imposées par le MELS en fin de cycle.

L'arrivée du *renouveau pédagogique* semble provoquer une multitude d'approches évaluatives chez les enseignants. McMillan, (2001), indique que certains enseignants utiliseraient des pratiques évaluatives inappropriées par rapport à ce qui est attendu.

1.3 Changement enjoint sur les enseignants

Plusieurs auteurs se sont penchés sur ces changements. Selon Scallon (2004), l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences se distingue des approches traditionnelles tant du point de vue du rôle de l'évaluation, du moment où on l'utilise que de son instrumentation. Cette situation nouvelle, inédite et non familière, puisque bien différente de l'évaluation des connaissances, met en évidence de nouvelles problématiques complexes pour beaucoup d'enseignants. Ce faisant, une résolution immédiate des

problèmes associés à l'évaluation des compétences par des procédures familières et traditionnelles devient impossible. Les enseignants doivent alors rechercher des solutions, en se basant sur leur expertise, qui est parfois déficiente (Allal et Lafortune, 2007). Ainsi, les enseignants doivent adopter des types d'évaluation pour lesquelles ils n'ont pas été formés (Deniger & Kamansi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles jusqu'à ce jour utilisées.

1.3.1 Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables selon Chouinard

Le tableau suivant (Chouinard, 2002) montre les pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et la persévérance à l'école. Ainsi, les comportements de l'enseignant dans le processus d'apprentissage et d'évaluation peuvent avoir une incidence sur les performances de l'élève en salle de classe.

Tableau 2 - Pratiques favorables et défavorables à la réussite selon Chouinard (2002)

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES FAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PERSÉVÉRANCE	PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES DÉFAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PERSÉVÉRANCE
Valoriser le dépassement de soi et l'effort	Valoriser le rendement
Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées	Adopter des pratiques évaluatives normatives
Varié et différencier les méthodes évaluatives	Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes
Évaluer en privé	Rendre publics les résultats de l'évaluation
Donner le droit de se reprendre	Évaluer sans appel
Recourir à l'évaluation afin de signaler à l'élève ses progrès	Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler à l'élève ses difficultés
Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'ils sont prêts	Évaluer selon le calendrier de l'école ou de la commission scolaire
Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés	Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés des élèves
Proposer fréquemment aux élèves des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation	Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages

Les enseignants doivent alors rechercher des solutions, en se basant sur leur expertise, qui est parfois déficiente (Allal et Lafortune, 2007).

1.3.2 Comparaison selon une perspective traditionnelle ou nouvelle de Scallon

Scallon (2004) a comparé les pratiques d'évaluation dans une perspective traditionnelle et celles proposées dans la perspective nouvelle. Le tableau 3 met en évidence les changements dans les pratiques évaluatives exigées par le Renouveau Pédagogique.

Tableau 3. *Comparaison entre les nouvelles pratiques d'évaluation et les pratiques traditionnelles selon Scallon (2004)*

PERSPECTIVE TRADITIONNELLE	PERSPECTIVE NOUVELLE
L'évaluation se fait à l'aide d'examens objectifs.	L'évaluation se fait à l'aide de situations de performance.
Les examens présentent un haut niveau d'artificialité.	Les situations présentent un haut niveau d'authenticité.
Les procédés sont standardisés.	Les procédés favorisent l'interactivité.
L'apprentissage se déroule dans un contexte unidimensionnel.	L'apprentissage se déroule dans un contexte multidimensionnel.
Les standards sont établis selon la comparaison entre les individus.	Les attentes sont établies pour chaque niveau à atteindre.
La mesure est privilégiée.	Le jugement professionnel est privilégié.
L'observation porte sur le produit.	L'observation porte sur les processus et les produits.
L'évaluation est isolée de l'apprentissage.	L'évaluation est isolée de l'apprentissage.
L'élève est évalué.	L'élève s'autoévalue.

Rappelons que Scallon (2004) précise que les instruments d'évaluation traditionnels comme les examens, les tests et les devoirs permettent mal de mesurer la complexité inhérente aux compétences.

1.3.3 Pratiques évaluatives exemplaires selon l'OCDE

D'autre part, l'OCDE (2005), fait état des pratiques évaluatives utilisées par les enseignants soucieux du développement de la métacognition chez leurs élèves, concept fondamental dans une approche socioconstructiviste, et de facto pertinente dans l'approche par compétences. Ce constat, fait par le biais d'analyses des pratiques évaluatives

exemplaires des enseignants dans huit établissements secondaires de ces pays membres, dont le Canada fait partie, révèle six points que nous reprenons dans le Tableau 4.

Tableau 4. *Pratiques évaluatives exemplaires selon l'OCDE (2005)*

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

1.3.4 Les quatre postures de Jorro

Selon qu'il s'investit pour aider les élèves au cours de leurs apprentissages en agissant comme un facilitateur ou comme un guide, ou encore qu'il cherche à vérifier chaque nouvelle connaissance en segmentant les moments et les contenus d'évaluation, par exemple, l'enseignant adopte une approche particulière de l'évaluation (posture). « La posture de l'enseignant-évaluateur n'est pas neutre ; elle témoigne du rapport de celui-ci avec l'évaluation » (Jorro, 2000 : 42). L'auteure distingue quatre postures (profils) qui font référence à quatre conceptions de la régulation des apprentissages : 1) la posture de « contrôleur » est celle de l'enseignant qui agit en instructeur qui déverse un enseignement traditionnel en installant des procédures répétitives en ne s'intéressant qu'aux résultats et en exigeant davantage dans les examens que ce qui a été vu en classe; 2) la posture de « pisteur-talonneur » confère à l'enseignant le rôle d'un entraîneur, d'un « coach » qui encourage l'élève en visant l'amélioration des performances et assure un suivi serré de la progression par un arsenal pédagogique bien rodé; 3) la posture de « conseiller » amène l'enseignant didacticien à se servir des erreurs réalisées par l'élève pour communiquer avec lui et l'aider à apprendre et à se questionner sur ses processus; 4) la posture de

« consultant » est celle du passeur qui aide l'élève à faire des liens entre son monde personnel et les exigences de la réalité scolaire en l'invitant à la réflexion.

1.3.5 Les trois logiques d'Allal et Lafortune

Dans l'étude d'Allal et Lafortune, (2007) trois profils sont dressés quant à la façon dont les enseignants s'y prennent pour porter leur jugement à partir de la combinaison des sources d'information. La première logique est dite « cumulative-quantitative ». Les enseignants procèderaient à une moyenne de notes de différents travaux, pour ensuite transformer les résultats en cote selon une grille de conversion. La seconde, la logique « cumulative-qualitative », fait plutôt appel à un jugement global de la performance ou de l'évolution d'un élève, en tenant compte des traces colligées et des observations notées par l'enseignant. La troisième enfin, la logique « intuitive-qualitative », demande à l'enseignant d'utiliser davantage sa connaissance de l'élève et ses impressions. Il tiendrait alors compte de critères personnels, tels l'effort, le sérieux, le niveau de responsabilité de l'élève, etc. Il est à noter que certains enseignants ne demeurent pas campés dans une seule logique, mais peuvent en utiliser plusieurs en alternance, selon les circonstances (Jorro, 2000).

Comme on peut le constater, l'évaluation des compétences dans le contexte du Renouveau Pédagogique semble provoquer l'émergence d'une multitude d'approches évaluatives chez les enseignants. Plusieurs utiliseraient même des pratiques évaluatives peu conformes à ce qui est attendu (McMillan, 2001). Cela dit, les recherches disponibles actuellement renseignent relativement peu sur les connaissances et les pratiques des enseignants du primaire en ce qui concerne l'évaluation des compétences (Brookhart, 1993, 2004 ; Goodman & Hambleton, 2004 ; McMillan, 2000, 2001). Une telle situation pourrait s'avérer critique dans le contexte de la consolidation de l'actuelle réforme en éducation.

2. CADRE CONCEPTUEL

Les principaux défis afférents à l'évaluation des compétences consistent d'une part, à créer des situations permettant de faire émerger les compétences des élèves et, d'autre part, de développer des outils pouvant l'aider à porter un jugement le plus pertinent, fidèle et valide possible. Dans ce contexte, Scallon (2004) suggère de concevoir des situations d'évaluation complexes et d'élaborer des outils permettant d'observer et de juger le développement de la compétence. Les auteurs semblent s'entendre pour affirmer que les compétences se manifestent lorsque la situation d'évaluation présente un haut niveau de complexité exigeant la mobilisation d'un ensemble articulé de ressources.

2.1 L'évaluation en contexte authentique

Dans un contexte d'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages se caractérise par sa nature et ses fonctions. Selon Legendre (2005), la nature des décisions qui découle des évaluations, c'est-à-dire, l'intention de l'évaluation détermine les fonctions de celles-ci. Ainsi, Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2006) distinguent deux types d'évaluation: l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), et l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*).

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

L'évaluation pour l'apprentissage est un processus de recherche et d'interprétation d'informations dans le but de faire un compte rendu des apprentissages des élèves et de trouver le meilleur moyen afin qu'ils cheminent correctement dans leur parcours scolaire. Cette information est recueillie et interprétée par les élèves de même que par leurs enseignants. Pour ce faire, l'Assessment Reform Group (2002) propose dix principes guidant une évaluation pour l'apprentissage qui sont définis dans le Tableau 5.

Tableau 5. *Principes d'une évaluation pour l'apprentissage selon l'Assessment Reform Group (2002)*

1. L'évaluation doit être intégrée dans la planification des apprentissages afin de recueillir une mine d'informations qui puisse être utilisée par les élèves et les enseignants pour voir s'ils cheminent correctement. Ainsi, en même temps qu'être flexible pour répondre aux besoins émergents des élèves, la planification doit inclure des stratégies pour que les élèves sachent quelles sont les cibles qui doivent être atteintes à la fin du programme, comment ils vont être évalués pour leurs travaux, comment ils vont avoir des rétroactions de la part de l'enseignant, comment ils participeront à leur évaluation, et comment ils seront aidés pour progresser dans leur apprentissage.
2. L'enseignant doit tenir compte des processus mentaux qui sous-tendent le processus d'apprentissage pour décider des moments de faire l'évaluation et d'interpréter les résultats.
3. L'évaluation doit être intégrée dans les apprentissages qui se déroulent en classe, car les discussions démontrent les connaissances, la compréhension, le jugement et les compétences des élèves.
4. L'évaluation pour l'apprentissage doit être considérée comme une compétence professionnelle pour les enseignants, car ces derniers doivent avoir les connaissances et les compétences professionnelles pour planifier les évaluations, observer les élèves pendant les apprentissages, analyser et interpréter les informations qui sont recueillies, donner des rétroactions aux élèves et les soutenir pendant leur auto-évaluation. Ainsi, les enseignants doivent être soutenus dans le développement de ces compétences par une formation professionnelle initiale et continue.
5. Les enseignants doivent être conscients de l'impact que leurs commentaires et les notes peuvent avoir sur la motivation des élèves et par conséquent être aussi constructifs que possible dans les évaluations qu'ils donnent.
6. Il faudrait ainsi éviter de faire la comparaison des performances des élèves avec les autres et favoriser des évaluations qui donnent des opportunités à faire valoir les capacités des élèves.
7. L'évaluation doit engager les élèves dans leurs apprentissages. Pour ce faire, ces derniers devraient avoir une compréhension commune des critères qui auraient été préalablement mis en place avec leur participation.
8. Les rétroactions qui sont données par les enseignants doivent permettre aux élèves d'identifier leur force et leurs faiblesses afin que ces derniers puissent mieux planifier les prochaines étapes de leurs apprentissages.
9. L'évaluation pour l'apprentissage doit inciter les élèves à prendre plus de responsabilités pour leur apprentissage et de s'autoréguler.
10. Enfin, l'évaluation pour l'apprentissage doit être utilisée afin de donner l'occasion à tous les élèves de se développer au plus haut niveau et de faire valoir leur effort.

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

2.1.2 L'évaluation de l'apprentissage (assessment to learning)

Cette dernière sert à attester ce que les élèves savent, s'ils ont atteint ou pas un seuil de performance ou un niveau de compétence prédéfini. C'est aussi une étape cruciale en ce qui concerne des décisions importantes en relation avec leur avenir, car les résultats de cette évaluation vont être communiqués aux parents, aux autres enseignants et établissements scolaires. Ainsi, Durand et Chouinard (2012) rapportent que l'évaluation de l'apprentissage joue un rôle important dans la sélection des élèves dans le passage entre le primaire, le secondaire, le collégial et l'université en ayant une visée certificative. Vu l'envergure de la répercussion de ce type d'évaluation sur le cheminement des élèves, il est primordial que les informations qui sont collectées soient pertinentes et suffisantes afin de s'assurer de la fiabilité et la validité du processus d'évaluation. L'évaluation de l'apprentissage a été réalisée, jusqu'en juin 2011, sous forme de bilan des apprentissages à la fin de chaque cycle du primaire.

2.1.3 Les échelles des niveaux de compétence

Afin d'aider les enseignants dans l'application du Programme de formation et du Cadre de référence en évaluation, le MÉQ a fourni (en 2002 pour le primaire, puis en 2009 une version améliorée) des échelles des niveaux de compétence qui permettent de décrire la progression des élèves afin de les situer sur un continuum, dans le cadre du bilan de fin de cycle. Celles-ci fournissent aux enseignants « un cadre commun de référence qui peut les aider à interpréter leurs observations et à porter un jugement sur le développement des compétences » (MÉQ, 2002B, p.4), dans une logique d'interprétation critériée. Les échelles présentées explicitent les différents niveaux de développement de chacune des compétences de chaque matière sur un continuum tout au long du primaire. Leur utilisation est prescrite par le régime pédagogique pour situer le niveau de compétence atteint par les élèves à chacun des cycles du primaire.

La première version mise en place en 2002 proposait un nombre d'échelons varié pour chaque compétence (i.e. dix échelons en français lecture, cinq échelons en interaction orale en anglais), lesquels s'étendaient sur tous les cycles. Ces échelles ont été modifiées en cohérence avec celles qui avaient été implantées au secondaire. Elles sont alors présentées sous forme de cinq échelons par cycle et permettent d'indiquer, de manière uniforme, si la compétence d'un élève est marquée, assurée, acceptable, peu développée ou très peu développée. Une courte description donne un portrait de ce que l'élève peut avoir accompli à chacun des échelons (MELS, 2009C). Ces échelles ne sont toutefois plus utilisées depuis la mise en place du bulletin national, en 2011.

Jusqu'en juin 2011, aucune balise quant à la pondération de l'épreuve nationale n'était donnée par le MELS. Chaque commission scolaire, chaque école ou chaque enseignant pouvait décider de la manière dont il en tenait compte lorsqu'il complétait le bilan des apprentissages de ses élèves.

2.2. L'instrumentation favorisée par une évaluation authentique

Louis mentionne également que l'évaluation en situation authentique suppose la mobilisation de ressources sous forme de savoirs, savoir-faire et attitudes dans un contexte potentiel réaliste. Si les situations supposent une intégration de connaissances acquises, alors ce sont des tâches complexes. Toujours selon cet auteur, la tâche devrait comporter une mise en situation offrant une mise en contexte ainsi que des informations relatives aux actions que devront entreprendre les élèves, aux caractéristiques du résultat attendu, à l'auditoire-cible (ou à un contexte d'application) ainsi qu'à l'instrument d'évaluation. Pour Scallon (2004), une situation d'évaluation des compétences peut être soit un problème au sens strict du terme, une tâche ou un projet complexe. La situation d'évaluation devrait présenter les caractéristiques suivantes afin de permettre aux évaluateurs d'inférer des

compétences : être axée sur une production réelle, être authentique, et mobiliser plusieurs ressources intellectuelles. Dans le même ordre d'idées, Gérard (2007) souligne qu'une situation d'apprentissage complexe combine des éléments que l'élève a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans une autre séquence ou dans un autre contexte. Il s'agit donc non seulement d'éléments connus de l'élève, mais d'éléments avec lesquels il est déjà familier. Cette conception de la situation complexe est particulièrement importante puisqu'il ne s'agit pas de confronter l'élève à une situation qui serait à la fois compliquée et complexe. Rogiers (2005) rappelle que dans la logique de l'évaluation des compétences, les épreuves servant à évaluer les élèves devraient être constituées de situations se rapprochant de situations réelles avec un certain niveau de complexité et qu'elles devraient répondre à plusieurs conditions, les trois principales étant les suivantes: correspondre à la compétence à évaluer, être signifiantes pour l'élève et véhiculer des valeurs positives (Rogiers, 2003). Pour cet auteur, une épreuve d'évaluation devrait 1) se planifier en fonction de la compétence à évaluer, 2) présenter des nouvelles situations, 3) identifier des critères évalués au moins trois fois dans la séquence (permettant de vérifier si l'élève réussit au moins 2 fois sur 3), 4) fournir des consignes claires, 5) formuler des indicateurs spécifiques à la situation et 6) rendre disponible une grille d'évaluation confectionnée au préalable.

Cinq critères permettent d'évaluer le niveau d'authenticité d'une situation d'évaluation. Les tâches sont (1) complexes, (2) motivent intrinsèquement l'élève, (3) lui donnent un certain niveau d'autonomie en ce qui concerne le choix des stratégies à utiliser pour les résoudre, (4) permettent à l'élève d'élaborer de nouvelles productions et (5) favorisent l'interaction avec des pairs et avec l'enseignant permettant une rétroaction qui favorisera la qualité des apprentissages de l'élève. Selon Allal (2002), une évaluation authentique dans les disciplines telles que les langues se feraient « dans le cadre de projets de communication

reliant lecture et écriture » (p.90) et en ce qui concerne les mathématiques, l'évaluation se ferait « dans des situations de résolution de problèmes » (p.90).

2.3 Les compétences du programme de formation à évaluer

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) propose un référentiel de compétences en distinguant deux types de compétences : disciplinaires et transversales. Les compétences transversales sont celles qui se « déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » et incluent les compétences de l'ordre « intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer » (MELS, 2006b; p.7). Les compétences disciplinaires, quant à elles se réfèrent aux compétences qui se développent en salle de classe au cours des différentes matières enseignées à l'école. Ainsi, à la fin de la 6e année en français lecture, écriture et mathématiques, les élèves doivent avoir développé les compétences mentionnées dans le Tableau 6.

Tableau 6. *Compétences de la 6e année du primaire en mathématiques et français du PFEQ, 2002*

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

Depuis la refonte curriculaire le MELS impose des épreuves uniques sous la forme de situations complexes pour faire le point sur le développement des compétences des élèves en fin de cycle. La performance de l'élève est évaluée en mathématique en tenant compte des trois critères suivants : la production d'une solution correcte, l'explicitation des éléments pertinents de la solution et l'explicitation de la validation de la solution. En

écriture, cinq critères servent à évaluer l'élève : la pertinence et la suffisance des idées, l'organisation du texte, la syntaxe et la ponctuation, le vocabulaire et l'orthographe. En lecture, l'épreuve vérifie si l'élève peut extraire des éléments d'information implicites et explicites pertinents, réagir de façon adéquate à des textes littéraires et courants et exprimer sa propre interprétation des textes.

2.3.1 L'évaluation en lecture

Plusieurs recherches en éducation montrent que l'enseignant exerce la plus grande influence sur la réussite en lecture de ses élèves (Giasson, 2011). Effectivement, le rôle de l'enseignant est d'éveiller chez les élèves le goût de lire, de les encourager à s'engager en lecture, de les accompagner dans leurs apprentissages et de vérifier leur progression dans l'acquisition de la compétence en lecture; cela dans une perspective d'aide. Il est donc essentiel pour l'enseignant d'utiliser différents types d'évaluation afin d'évaluer l'état de connaissances de ses élèves, leurs compétences en lecture ainsi que comprendre leurs comportements, cela lui permet de prendre des décisions pédagogiques appropriées pour aider ses élèves à progresser (Giasson, 2005).

L'évaluation de la lecture cible trois éléments principaux, soit l'habileté à lire de façon fluide, la compréhension du texte lu et la motivation². La fluidité renvoie à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte avec rapidité³ et consiste en deux composantes: (1) la reconnaissance des mots de façon instantanée et (2) la lecture par groupes de mots. La première composante renvoie à « l'habileté de l'élève à accéder directement aux mots qui font partie de son lexique mental » et favorisant la vitesse de lecture (Bouchard & Frechette et al., 2011, p. 211). La deuxième composante, quant à elle, renvoie à l'habileté à utiliser les indices syntaxiques en vue d'identifier et de comprendre les groupes de mots liés dans la phrase (Giasson, 2005). La compréhension en lecture est considérée comme

² Ontario - Ministère de l'Éducation (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, chap.11, p.11.3.

³ Ibid., p.11.4.

« la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte » (Rouet, 2001; dans Bouchard et Frechette, 2011, p. 211). Dans une situation de lecture, cette compréhension s'effectue par l'interaction de trois composantes: le texte - le lecteur - le contexte. La variable texte renvoie au matériel à lire. La variable lecteur consiste en les structures cognitives et affectives de l'individu et les processus qu'il effectue avant, pendant et après la lecture. La variable contexte renvoie aux facteurs psychologiques, sociaux et physiques qui peuvent influencer sur la compréhension du texte (Giasson, 1990, dans Van Grunderbeeck & Dumais, 2004). Comme le souligne Giasson (1990), « plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (p.7). L'accent de l'évaluation de la compréhension en lecture est mis sur l'évolution de l'élève dans la maîtrise graduelle des stratégies d'apprentissage pour traiter les diverses informations du texte lu (Tardif, 1994).

La motivation, quant à elle, influence significativement sur l'intérêt des élèves dans l'apprentissage de lecture. Selon Tardif (1992), la motivation à apprendre est considérée comme « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (p.91). L'enseignant peut effectuer une évaluation de la motivation en basant sur l'observation directe et indirecte les attitudes et les intérêts des élèves en classe et avec l'aide de questionnaires ou de grilles d'observation ⁴.

L'évaluation de la lecture est une démarche complexe qui fournit à l'enseignant des informations importantes concernant les connaissances et les compétences de l'élève, cela lui permet de bien planifier et orienter les interventions pédagogiques appropriées pour aider l'élève à progresser dans son apprentissage et de bien juger ses progrès (Giasson, 2005, 2011). En effet, une évaluation de la lecture est considérée comme la plus

3 *ibid.*, p. 11.15.

significative quand elle vise à s'adresser « directement et exclusivement aux compétences et elle tente de préciser l'évolution de l'élève dans le développement de ces compétences » (Tardif, 1994, p.94). Autrement dit, elle doit permettre d'avoir une conclusion sur les points forts et faibles de l'élève concernant les compétences données en lecture.

2.3.2 L'évaluation en écriture

La compétence en écriture est la capacité pour un individu de mobiliser un ensemble de ressources permettant de rédiger un texte cohérent. Pendant longtemps, les chercheurs se sont intéressés surtout à la production écrite, c'est-à-dire au produit, sans faire attention au processus qui a conduit à ce produit. D'où, la prédominance d'un modèle linéaire en trois étapes : la pré écriture (Pre Write), l'écriture (Write) et la réécriture (Re-Write) (Stage Model Process de Rohman, 1965 in Legendre, 2005). Pour Britton, J. et ses collègues (1975) l'activité d'écriture suit un processus linéaire qui part de la planification à la révision en passant par la rédaction. Ce processus est déterminé par l'existence d'une situation d'écriture qui précise la tâche. Le modèle d'inspiration cognitivistes de Hayes et Flower « définit l'activité d'écriture comme le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus.» Les auteurs réfutent la linéarité du processus d'écriture qui, selon eux, met en interaction trois éléments principaux : la situation (tâche et texte écrit), la mémoire à long terme (connaissances et plans d'écriture mémorisés) et les processus d'écriture (planification- rédaction et révision). Le scripteur est amené, par le biais de stratégies métacognitives de contrôle du processus, à activer ou à désactiver sa démarche d'écriture.

2.3.3 L'évaluation en mathématique

Lorsqu'un élève est amené à résoudre un problème complexe de mathématique, il doit d'abord s'approprier le problème, puis faire une sélection de l'information qu'il juge pertinente et nécessaire pour le résoudre. Pour ce faire, l'élève doit se construire une

représentation du problème à partir de ses connaissances, représentation qui l'amène à anticiper une démarche de résolution (Poirier, 2001). Cette représentation du problème constitue à la fois une grande difficulté pour les élèves et la clé de leur réussite (voir les travaux de Julo, 1995). Elle se fait en fonction des premiers mots lus dans l'énoncé, des mots inducteurs qui suggèrent une opération (par exemple, en tout, de plus ou fois moins) ainsi que des expériences scolaires antérieures (problèmes déjà résolus, procédures et techniques apprises, etc.) et des expériences sociales tirées de la vie quotidienne. Il est toutefois difficile d'avoir accès à la représentation qu'un élève se fait d'un problème. Les recherches de Carette, Rey, Defrance et Kahn (2002) soulignent d'une part la difficulté de la grande majorité des élèves à mener à bien des tâches de résolution de problèmes et d'autre part, plus spécifiquement la difficulté à choisir la procédure à mobiliser (chez près de la moitié des élèves). Ces auteurs attribuent ces résultats en partie à un « effet enseignant » dont les pratiques sont davantage issues de la pédagogie par objectifs et qui privilégient la maîtrise de procédures automatisées.

2.4. Les épreuves obligatoires

Depuis la mise en place du nouveau programme de formation au 3^e cycle du primaire (en 2004), le MELQ a imposé des examens en français (lecture et écriture) et en mathématique à la fin de la 6^e année. L'objectif de ces épreuves ministérielles est de « vérifier dans quelle mesure les élèves répondent aux attentes relatives aux compétences du Programme de formation. » (MÉQ, 2003, p.45) Ces épreuves évaluent donc le niveau de développement des compétences des élèves en fonction des attentes définies dans le PFÉQ. Le Ministère de l'Éducation du Québec (2003), dans sa Politique d'évaluation des apprentissages, écrit que les conditions de passation de ces épreuves sont les mêmes dans tous les milieux scolaires, c'est-à-dire dans toutes les commissions scolaires de la province. Tel que le précisent

Durand & Chouinard (2006, p.230), la structure de ces épreuves « [...] est plus rigide, la durée est prédéfinie et les adaptations sont limitées et balisées. De plus, les outils d'évaluation formels sont fournis et des indications sont données pour l'interprétation des résultats. » De ce fait, les épreuves obligatoires sont moins contextualisées et moins significatives que celles que peut bâtir un enseignant dans sa classe en cours d'année, car elles s'adressent à une clientèle beaucoup plus vaste : l'ensemble des élèves de 6e année de la province (Durand & Chouinard, 2006).

En 6e année du primaire, les épreuves sont envoyées dans les écoles quelques semaines avant la passation. Les enseignants ont une certaine latitude pour organiser l'horaire de ces épreuves dans un délai donné. La réalisation des épreuves est à durée déterminée, mais variable dans le temps. Par exemple, en juin 2011, les épreuves obligatoires en français lecture et en français écriture, se déroulant sur trois jours, ont eu lieu respectivement du 25 au 27 mai, puis du 30 mai au 1er juin, alors que l'épreuve de mathématique, comportant une situation-problème et six courtes situations d'application et se déroulant sur cinq jours (selon ce qui était suggéré), devait se dérouler en mai ou juin, au choix de l'école (MELS, 2011).

2.4.1. Les visées

Les visées de ces évaluations à l'échelle nationale sont de deux ordres. Tout d'abord, le Ministère (MÉQ, 2003) indique, dans sa Politique d'évaluation des apprentissages, que cette démarche est mise en place afin de veiller à la qualité des services éducatifs : « Cette évaluation s'inscrit dans une perspective de régulation du système et de soutien au réseau en vue de son amélioration continue (p.46) ». C'est donc dire que les résultats obtenus aux épreuves uniques, puis compilées au Ministère, sont analysés à l'échelle nationale afin de s'assurer de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Ensuite, un échantillon des épreuves réalisées dans toutes les écoles de la province est recorrecté par des correcteurs

du ministère de l'Éducation afin de vérifier que, partout au Québec, les élèves ont acquis les connaissances et développé les compétences associées au Programme de formation (MÉQ, 2003). Ces deux visées sont définitivement pertinentes, car il est important d'exercer un contrôle sur le système éducatif et la sanction des études, mais comment s'assurer de la qualité, de la validité et de la fidélité des résultats obtenus par ces épreuves, lesquelles ont une incidence sur la régulation de l'ensemble du système? Selon Tardif (1993), l'évaluation d'une compétence dans un paradigme constructiviste doit se faire dans un contexte spécifique, ce qui fait que nous ne pouvons pas obtenir de fidélité pour ces évaluations qui ont lieu en une seule période de temps et dont les retombées pour la personne évaluée sont très importantes. Dans le même sens, toujours selon Tardif (1993), la validité des instruments utilisés traditionnellement peut être mise en doute, puisque les instruments sont simples, requièrent peu de matériel et sont conçus pour être administrés à un grand nombre d'élèves simultanément, sur une courte période de temps.

2.4.2. La structure

Depuis quelques années, on retrouve la même structure, dans les trois épreuves imposées. En français, les deux épreuves portent sur le même thème. L'élève doit d'abord procéder à la lecture d'un feuillet explicatif sur le thème, puis répondre à des questions et donner son opinion par rapport à cette lecture. De cette façon, l'épreuve de lecture prépare à l'épreuve d'écriture, car lors de leur lecture, les élèves retirent de l'information qu'ils doivent intégrer à leur production écrite. La tâche d'écriture est donc en lien avec le sujet de la lecture et prend souvent la forme d'une lettre que l'élève doit rédiger, et dont le destinataire peut être un élève ou un organisme.

En mathématique, un thème est exploré par toutes les situations évaluations. Une situation-problème complexe doit être résolue pour la compétence 1, puis des situations

d'application, en lien avec différents concepts et processus mathématiques (compétence 2 : raisonner) sont à réaliser, en lien avec le thème de la situation-problème.

La correction des épreuves ministérielles, en 6^e année, est sous la responsabilité des enseignants. Le ministère leur fournit toutefois des guides de correction, lesquels expliquent la façon d'aborder l'épreuve avec les élèves, donnent des exemples de réponses des plus pertinentes aux moins bonnes et présentent la grille de correction à utiliser (MÉQ, 2003). Il est aussi habituel que des conseillers pédagogiques offrent des séances de correction de groupe aux enseignants afin de les outiller face à certaines difficultés qui pourraient être rencontrées lors de la correction. Suite à la correction des enseignants, un échantillon de ces épreuves est envoyé au MELS pour re-correction ou validation.

2.4.3. L'administration des épreuves

Le MÉQ, dans sa Politique d'évaluation des apprentissages (2003), mentionne vouloir outiller les personnes responsables de la sanction des études en fournissant des balises et des exemples d'instruments, dans le but de rendre les pratiques évaluatives plus uniformes dans les différents milieux scolaires. Plusieurs éléments peuvent avoir un impact sur les résultats obtenus par les élèves à ces épreuves uniformes, ce qui risque de fausser les données et les analyses qui en sont tirées. Pensons, par exemple, à la façon dont les enseignants s'y prennent pour préparer les élèves à ces épreuves, ou du niveau de guidance lors de la réalisation de l'examen.

Burger & Kruger (2003) soutiennent qu'il faut qu'il y ait un équilibre entre la pression que subissent les enseignants face aux épreuves ministérielles et le support qui leur est offert. Un support adéquat leur permettra d'optimiser l'efficacité de leurs pratiques antérieures à l'évaluation et d'aborder l'épreuve comme il se doit. En ce sens, certains enseignants peuvent se sentir coupables des mauvais résultats de leurs élèves et perçoivent ces résultats comme le constat d'une mauvaise préparation des élèves de leur part (Burger &

Kruger, 2003). Par contre, si les résultats sont mauvais et que les enseignants considèrent qu'ils n'en sont pas les principaux responsables, ces derniers peuvent en venir à remettre en question l'utilité et la nécessité d'évaluer à grande échelle.

Pour pallier à ces difficultés, plusieurs commissions scolaires offrent des formations pour accompagner les enseignants dans l'appropriation des épreuves ministérielles obligatoires. Ces dernières sont habituellement consacrées à l'appropriation de la situation dans une perspective de soutien aux élèves et à la correction collective de la situation-problème dans le but d'analyser et de comprendre les erreurs des élèves. Ces formations d'une durée d'une journée et animées par des conseillers pédagogiques disciplinaires, ont comme objectifs de permettre aux enseignants de s'approprier la démarche d'évaluation ministérielle, de s'approprier les documents ministériels liés à la préparation, la réalisation et la correction de l'épreuve, de situer l'épreuve dans le bilan des apprentissages et de faire des liens avec les cadres d'évaluation, le tout en modélisant parfois les trois phases (préparation, réalisation et intégration) de l'épreuve.

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

Les épreuves externes sont créées par des spécialistes de l'évaluation dans une approche par compétences et présentées comme étant des références (MÉQ, 2003) pour les enseignants quant à ce qui devrait être fait en classe pour des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Les divers documents légaux, que ce soit le PFÉQ, la Politique en évaluation des apprentissages ou le Cadre de référence L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, invitent les enseignants à modifier leurs pratiques et à favoriser l'évaluation en cours d'apprentissage, plutôt que de situer l'évaluation à la fin d'un apprentissage. D'ailleurs, l'évaluation des compétences représente un besoin de formation important chez le personnel enseignant (Daudelin et al., 2007). La tension observée entre les épreuves internes et externes peut être, de deux ordres : soit causée par

l'instrumentation, soit par le jugement porté. D'une part, il est possible que l'enseignant utilise, au cours de l'année scolaire, des tests et des examens qui font référence uniquement à des connaissances mémorisées et à des habiletés de base, puis il se voit soudain confronté, lors des épreuves obligatoires, à un type d'évaluation par situation complexe, auquel il n'a jamais eu à faire face auparavant et pour lequel il n'est pas habitué et préparé. Pour contrer cette difficulté, de nombreux enseignants font pratiquer leurs élèves avec des épreuves des années précédentes, afin de leur montrer la structure, la façon d'y répondre et de donner des pistes de solution. D'autre part, il est possible, même si l'enseignant évalue de la manière prescrite durant l'année, qu'il y ait dissidence entre son jugement professionnel et les résultats de ses élèves à l'épreuve externe (Durand, 2010), ce qui va engendrer des tensions également.

Questionnaire



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

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

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

Questionnaire pour le personnel enseignant

ÉVALUER, QUEL DÉFI!

L'évaluation des élèves de la 6^e année du primaire⁵⁻⁶

Mai 2010

INSTRUCTIONS

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

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

⁵ L'utilisation du masculin dans ce questionnaire est épïcène. Cela ne traduit donc pas une préférence des auteurs.

⁶ Questionnaire bâti à l'aide de : Deniger M.-A., Archambault, J., Carpentier, A., Dembélé, M., Garon, R. et Lessard, C. (2008), *Questionnaire pour la direction, Renouveau pédagogique*; Lapointe, P., Chouinard, R. et Archambault J.(2006), *Questionnaire à l'enseignant, Services éducatifs et fonctionnement de l'école*; Lefrançois, P., *Questionnaire sur les pratiques didactiques des enseignants du primaire et du secondaire*; Lessard et al. (2006). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants du Canada*; Bélair, L. (1995). *Profil*.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels.

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

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

Collaborateurs : Marie-Ève Proulx, professionnelle de recherche
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier :

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

2. Participation à la recherche

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

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

au questionnaire), selon l'exemple qui suit. Le temps nécessaire pour remplir ce document est estimé à une trentaine de minutes. Dans le cas échéant, c'est la personne ressource à la commission scolaire qui s'occupera de nous transmettre ces données.

ÉLÈVES	SEXE ÉLÈVES	MATHÉMATIQUE					LECTURE					ÉCRITURE				
		Éta pe 5	Éta pe 6	Éta pe 7	Bila n	MEL S	Éta pe 5	Éta pe 6	Éta pe 7	Bila n	MEL S	Éta pe 5	Éta pe 6	Éta pe 7	Bila n	MEL S
Élève 1																
Élève 2																
Élève 3																
...																

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

3. Confidentialité

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

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques quant à l'évaluation des élèves de 6^e année du primaire dans l'objectif d'amélioration des services offerts aux enseignants face à leurs pratiques d'évaluation.

Par contre, votre participation pourra diminuer temporairement votre disponibilité, le cas échéant, pour une courte période.

5. Droit de retrait

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

6. Indemnité

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

7. Diffusion des résultats

Les connaissances acquises feront l'objet de conférences aux congrès scientifiques et professionnels tels que l'AERA, l'EARLI, l'ACFAS, l'AQEP et l'ADMÉE. Elles seront également diffusées dans des écrits scientifiques et de vulgarisation tels que Revue des sciences de l'Éducation, Studies in Educational Evaluation, Vie pédagogique et Vivre le primaire. Un rapport informera le ministère et les établissements scolaires participants des pratiques en

matière d'évaluation des apprentissages, des conditions d'appropriation et de leur concordance avec les résultats scolaires. Nous nous engageons aussi à assurer des retombées concrètes en formant une communauté en réseau composée des chercheurs et d'un certain nombre de participants à la recherche afin de i) soutenir la bonne marche de la recherche dans les écoles, ii) mener une réflexion commune sur les résultats que nous obtiendrons iii) identifier les besoins d'information et de formation en matière d'évaluation des apprentissages et iv) planifier la réalisation des activités de diffusion, de transfert et de valorisation au sein de la communauté scientifique et vers les écoles.

B) Consentement

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

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

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de	Oui	Non
cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de		
même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des		
informations		

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Adresse

courriel :

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

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

Signature de la chercheuse : _____ Date:

(Micheline-Joanne Durand ou son mandataire)

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice de la recherche à l'adresse suivante : nathalie.beaulac@umontreal.ca ou Mme Micheline-Joanne Durand, chercheuse principale, au numéro 514- 343-5669.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Bonjour,

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

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

Meilleures salutations,

Micheline-Joanne Durand, Chercheuse principale

Marie-Ève Proulx, Professionnelle de recherche

Nathalie Beulac, Coordonnatrice du projet

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

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

1. Votre école fait partie de quelle commission scolaire? _____

2. De quel sexe êtes-vous? a) Féminin _ b) Masculin _

3. De quel groupe d'âge êtes-vous?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Veuillez sélectionner un seul énoncé.

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

SECTION 2 : FORMATION ET INFORMATION

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

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

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

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

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

- a) Premier autre document _____
- b) Deuxième autre document _____
- c) Troisième autre document _____

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

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

	Je n'ai pas suivi cette formation	MELS	Commission scolaire	Pair	Expert universitaire	Expert consultant	Autre
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, lecture							
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, écriture							
Formation sur la correction des épreuves ministérielles, mathématique							
Formation sur la démarche d'évaluation							
Formation sur la planification globale							
Formation sur le portfolio ou dossier d'apprentissage							
Formation sur le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages							
Formation sur la politique d'évaluation des apprentissages							
Formation sur le plan de politique local portant sur les normes et modalités d'évaluation dans mon école							
Formation sur l'utilisation de pratiques éducatives ou pédagogiques particulièrement prometteuses pour accroître la réussite des élèves							
Autre formation							
Autre formation							
Autre formation							

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

- a) Première autre formation _____
- b) Deuxième autre formation _____
- c) Troisième autre formation _____

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

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

	Ne s'applique pas	Oui	Non
Lecture			
Écriture			
Mathématique			

IMPORTANT, PRENEZ NOTE

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

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

SECTION 3 : PLANIFICATION ET ÉVALUATION EN COURS DE CYCLE

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

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

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

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

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

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

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

SECTION 4 : COLLECTE DE DONNÉES EN COURS DE CYCLE

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

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation			
J'invite les élèves à confronter leurs stratégies et démarches			
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération			
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées			
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication			
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin			
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio			
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs			
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets			

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

	Mathématique	Lecture	Écriture
Devoir fait à la maison			
Mini test (leçons)			
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs mois			
Travail de recherche			
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines			
Situation d'évaluation (SE)			
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)			
Co-évaluation (élèves-enseignant)			
Évaluation par les pairs			
Auto-évaluation			
Journal de bord quotidien			
Portfolio ou dossier d'apprentissage			
Cartes conceptuelles			
Échanges verbaux			
Entrevue individuelle			
Présentation orale			
Test informatisé			
Dictées			
Texte troué			
Examens avec des vrais ou faux			
Examens avec des questions à développement			
Examens avec des questions à réponses courtes			
Examens avec des questions à choix multiple			
Autre modalité			
Autre modalité			
Autre modalité			

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

- a) Première autre modalité _____
- b) Deuxième autre modalité _____
- c) Troisième autre modalité _____

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

SECTION 5 : INTERPRÉTATION ET JUGEMENT EN COURS DE CYCLE

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

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

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

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

SECTION 6 : PLANIFICATION, COLLECTE DE DONNÉES, INTERPRÉTATION ET JUGEMENT EN FIN DE CYCLE

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

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

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
		Mathématique	Lecture
			Écriture
Les résultats scolaires			
Les efforts			
L'assiduité au travail			
Le comportement			
L'autonomie			
Les antécédents familiaux			
Les antécédents scolaires			
La participation			
La présence de l'élève lors des évaluations			
Les habiletés, la vitesse d'exécution			
La demande d'aide			
Le potentiel de réussite			

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

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

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

1	2	3	4
Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
		Mathématique	Lecture
			Écriture
Je me réfère aux épreuves du MELS			
Je me réfère aux outils d'évaluation (SÉ) produits par une maison d'édition			
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par la commission scolaire			
Je me réfère aux outils d'évaluation (SE) élaborés par d'autres			
Je me réfère à mes propres outils d'évaluation			
Autre outil d'évaluation			
Autre outil d'évaluation			
Autre outil d'évaluation			

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

- a) Première autre outil d'évaluation _____
 b) Deuxième autre outil d'évaluation _____
 c) Troisième autre outil d'évaluation _____

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

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

1	2	3	4
Jamais	Rarement	Souvent	Toujours

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

SECTION 7 : OPINIONS

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

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

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

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

34. Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus difficile à évaluer?

35. Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle?

**LE QUESTIONNAIRE EST MAINTENANT TERMINÉ. NOUS VOUS REMERCIONS
GRANDEMENT DE VOTRE COLLABORATION!**

**S'il-vous-plaît, n'oubliez pas de nous transmettre votre questionnaire à l'aide
de l'enveloppe préaffranchie avant le _____.**

Veillez répondre aux 2 questions suivantes pour finaliser votre participation.

1. Quel est votre choix de certificat cadeau?

- Massage d'une heure offert par l'Académie de massage scientifique du Québec (offert à Montréal, Terrebonne, Drummondville, Brossard, Laval, Sherbrooke, Québec)
- Livres et papeterie provenant de la librairie Renaud-Bray

** IMPORTANT : Veuillez prendre note que vous recevrez votre certificat-cadeau dès que nous aurons reçu les résultats de vos élèves (un courriel vous sera acheminé à la mi-juin à cet effet).

2. Acceptez-vous de participer à la deuxième étape de la recherche en acceptant une entrevue d'une durée maximale de 40 minutes afin d'approfondir certains sujets traités dans ce questionnaire (automne 2010)? Dans le cas d'une réponse positive, vous recevrez lors de votre entrevue le livre intitulé « DURAND, M-J. et CHOUINARD, R. (sous la dir.) (2006). L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats, éd. HMH ».

- Oui
- Non

ANNEXE 3

Le questionnaire des données nominatives

- 1-Votre école fait partie de quelle commission scolaire?
- 2-De quel sexe êtes-vous?
- 3-À quel groupe d'âge appartenez-vous?
- 4-Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous ayez complété ou que vous êtes-vous en train de compléter?
- 5-Veuillez préciser dans quel domaine ont été réalisées vos études au baccalauréat.
- 6-Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant?
- 7- Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre d'enseignant de la 6^e année?
- 8- Dans quel type de classe enseignez-vous principalement cette année?
- 9- Quelles sont, d'après vous, les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves?
- 10- Quelles sont, d'après vous, les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves?
- 11- Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus facile à évaluer?
- 12- Qu'est-ce qui est, selon vous, le plus difficile à évaluer?
- 13- Selon vous, en quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle?

ANNEXE 4

Grille de codage du questionnaire : questions ouvertes

Catégories	Codes	Mots clé ou segment
1- Quelles sont, d'après vous, les <u>pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves?</u>	Pratiques_Évaluatives__Favorisent_Réussite	Utilité Travailler seul Rétroaction « leur faire corriger leurs erreurs.» Signifiant Touche les tâches complexes
2- Quelles sont, d'après vous, les <u>pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves?</u>	Pratiques_Évaluatives_Nuisent_Réussite_	Aucune signifiante Aucun lien Absence de réflexion
3- Qu'est-ce qui est, selon vous, <u>le plus facile à évaluer?</u>	__Facile_A_Évaluer	Mathématique Écriture Lecture Autres
4- Qu'est-ce qui est, selon vous, <u>le plus difficile à évaluer?</u>	__Difficile_A_Évaluer	Mathématique Écriture Lecture Autres
5- Selon vous, en quoi vos <u>pratiques évaluatives sont-elles différentes en cours de cycle et à la fin du cycle?</u>	Différences_Entre__CC_Et_FC	Rien Pareil Semblables rétroaction

ANNEXE 5

Grille de codage des questionnaires modifiée

Catégories	Sous-catégories	Explications
Pratiques évaluatives favorisant la réussite (Ensemble de moyens et d'actions déployés pour aider à la réussite)	Instrumentation positive	Ensemble des outils utilisés
	Stratégies positives	Combinaison de diverses actions pour atteindre les objectifs d'évaluation
	Activités de l'enseignant positives	Ensemble d'actes menés par l'enseignant
	Activités de l'élève positives	Ensemble d'actes menés par l'élève
	Fréquence positive	Nombre de fois que l'évaluation est pratiquée
Pratiques évaluatives défavorisant la réussite (Ensemble de moyens et d'actions déployés et pouvant nuire à la réussite)	Instrumentation négative	Ensemble des outils utilisés
	Stratégies négatives	Combinaison de diverses actions pour atteindre les objectifs d'évaluation
	Activités de l'enseignant négatives	Ensemble d'actes menés par l'enseignant
	Activités de l'élève négatives	Ensemble d'actes menés par l'élève
	Fréquence négative	Nombre de fois que l'évaluation est pratiquée
Disciplines faciles à évaluer (matières enseignées faciles à évaluer)	Mathématiques faciles	
	Écriture facile	
	Lecture facile	
	Rien de facile	
	Autres faciles	
Disciplines difficiles à évaluer (matières enseignées difficiles à évaluer)	Mathématiques difficiles	
	Écriture difficile	
	Lecture difficile	
	Rien de difficile	
	Autres difficiles	
Différences de pratiques évaluatives en CC et en FC (différences et ressemblances des pratiques en évaluation formative et en évaluation sommative ou certificative)	Liées à la stratégie	Différences liées aux combinaisons de diverses actions pour atteindre les objectifs d'évaluation
	Liées au contenu	Différences liées aux éléments à évaluer
	Liées à la finalité	Différence liées au but formatif ou certificatif
	Liées au degré d'implication des enseignants	Différences liée à la part plus ou moins active de l'enseignant dans l'évaluation
	Pas de différences	Aucune différence
	Neutre	Sans réponse

ANNEXE 6

Schéma d'entrevue

EVALUATION EN COURS DE CYCLE

PLANIFICATION GLOBALE

- Utilisez-vous un outil de planification en lecture, écriture et mathématique (références, outils et critères d'évaluation)?
- Sinon, comment vous y prenez-vous pour planifier l'apprentissage et l'évaluation en cours de cycle?
- A cette étape, prévoyez-vous la mise en place de formes de différenciation?

COLLECTE DE DONNEES

- Quel usage faites-vous du portfolio des élèves?
- Peut-on voir les pistes de différenciation sur les travaux des élèves dans le portfolio ou autres travaux de l'élève?
- Peut-on voir les pistes de régulation (annotations, commentaires) sur les travaux des élèves dans le portfolio ou autres travaux de l'élève?
- Pouvez-vous fournir un exemple d'un travail d'élève en lecture, en écriture et en mathématique qui est représentatif de ce que vous utilisez pour collecter de l'information?

INTERPRETATION

- Comment vous vous y prenez pour évaluer un travail d'élève en cours de cycle?
- Est-ce que ce sont les mêmes critères pour chaque élève?
 - o Pourquoi?
 - o Comment les déterminez-vous?

JUGEMENT

- Comment vous vous y prenez pour porter un jugement au bulletin de l'élève en cours de cycle?
- Comment procédez-vous pour accorder une note à un élève au bulletin?
- Comment portez-vous le jugement lorsque l'enseignement a été différencié?

COMMUNICATION

- Quel type de rencontre organisez-vous pour communiquer les résultats de l'apprentissage aux parents de vos élèves?
 - o Comment se déroule-t-elle?
- Est-ce que chaque élève reçoit un même bulletin ou mettez-vous en place des bulletins différenciés?

Annexe 7

1^{re} Grille de codage des entrevues

1-Évaluation en cours de cycle (CC)		
Sous catégories	Codes	Mots clé ou segment
A-Planification	Planification_Globale_Outil__Math Planification_Globale_Outil__Lecture Planification_Globale_Outil__Écriture Planification_Globale_Outil_AUTRE Planification_Globale_Contenu_Math Planification_Globale_Contenu_Lecture Planification_Globale_Contenu_Écriture Planification_Globale_Contenu_AUTRE Planification_Globale_Rencontre cycle Planification_Globale_Rencontre niveau Planification_Globale_Rencontre enseignant Différenciation_CC_Niveau_Contenu_Tâche Différenciation_CC_Niveau_structure Différenciation_CC_Niveau_production Différenciation_AUTRE	Outils Critères Rencontres Cycle Niveau Entre Collègue
B- Collecte de données	Portfolio_CC_Collecter_Information_Oui Portfolio_CC_Collecter_Information_Non Portfolio_CC_Évaluer_Apprentissages_Oui Portfolio_CC_Évaluer_Apprentissages_Non Portfolio_CC_Usage_AUTRE Portfolio_CC_Actions Portfolio_Contenu Pistes_Différenciation_Travaux_Portfolio_Oui Pistes_Différenciation_Travaux_Portfolio_Non Pistes_Régulation_Travaux_Portfolio_Oui Pistes_Régulation_Travaux_Portfolio_Non Piste_Différenciation_Régulation_Travaux_Portfolio_AUTRE Exemple_Travail_Élève_Collecte_Math Exemple_Travail_Élève_Collecte_Lecture Exemple_Travail_Élève_Collecte_Écriture Exemple_Travail_Élève_Collecte_AUTRE	
C- Interprétation	Évaluation_Travail_CC_Comment_Math Évaluation_Travail_CC_Comment_Lecture Évaluation_Travail_CC_Comment_Écriture Évaluation_Travail_CC_Comment_AUTRE Détermine_Critère_Évaluation_CC Détermine_Critère_Évaluation_CC_Comment Même_Critère_Évaluation_Pour_Tous_CC_Oui Même_Critère_Évaluation_Pour_Tous_CC_Non Même_Critère_Évaluation_Pour_Tous_CC_Pourquoi Détermine_Critère_Évaluation_CC_AUTRE	

D- Jugement	<u>D</u> Jugement_Bulletion_CC Jugement_Bulletin_CC_Comment Jugement_Bulletion_CC_AUTRE Comment_Accorde_Note_Bulletin_CC Jugement_Si_Différenciation_CC Jugement_Si_Différenciation_CC_Comment	
E- Communication	<u>E</u> Rencontre_Parents_Résultats_Apprentissage Rencontre_Parents_Résultats_Apprentissage_Comment Rencontre_Parents_Résultats_Apprentissage_AUTRE Bulletin_Élève Bulletin_Élève_Même_Pour_Tous Bulletin_Élève_Différencié Bulletin_Élève_AUTRE Importance_Points_Math Importance_Points_Lecture Importance_Points_Écriture	

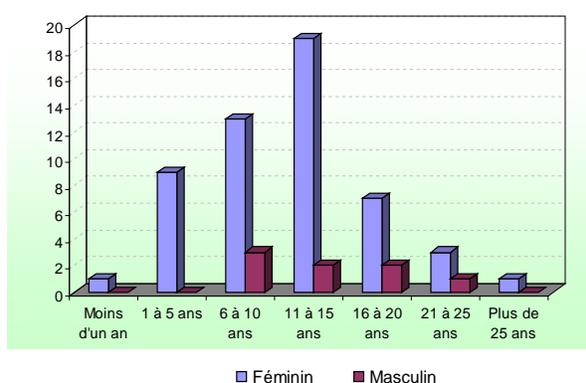
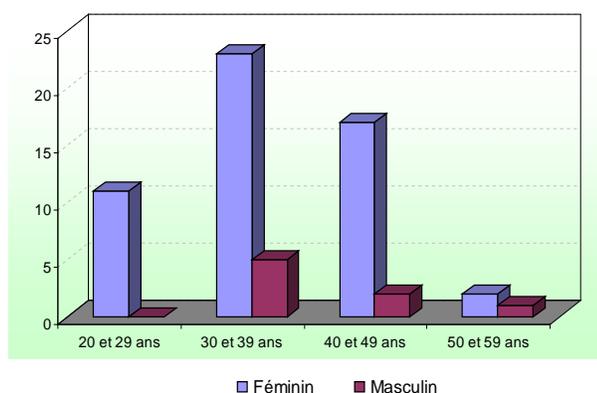
ANNEXE 8

Description de l'échantillon

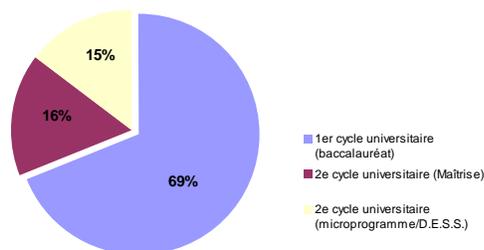
Des enseignants de 18 commissions scolaires différentes ont participé à l'étude

- ✓ 85% sont des femmes
- ✓ 71% ont un baccalauréat; 19% ont terminé des études de 2^e cycle
- ✓ 46% ont entre 30 et 39 ans; 31% ont entre 40 et 49 ans
- ✓ 63% ont entre 6 à 15 ans d'expérience à titre d'enseignant
- ✓ 49% ont moins de 5 ans d'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année; la même proportion en a entre 6 à 15 ans.

Distribution des répondants par le sexe et le groupe d'âge et par le sexe et le nombre d'année d'expérience en enseignement

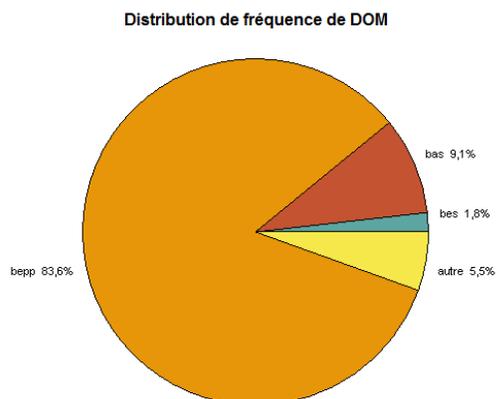


Distribution des répondants selon leur niveau de scolarité le plus élevé



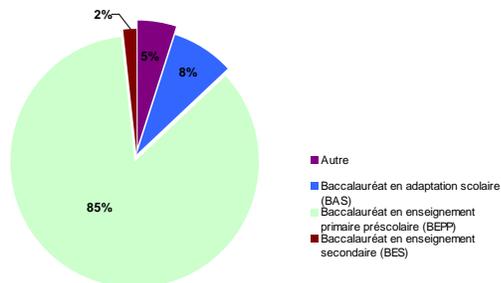
La classe modale est constituée des répondants ayant une expérience comprise entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement, ce qui correspond à 18 enseignants, suivie de la classe 6 à 10 ans d'expérience qui a 16 répondants. Donc, 62% de notre échantillonnage possède entre 6 et 15 ans d'expérience.

Distribution des répondants selon le dernier diplôme obtenu



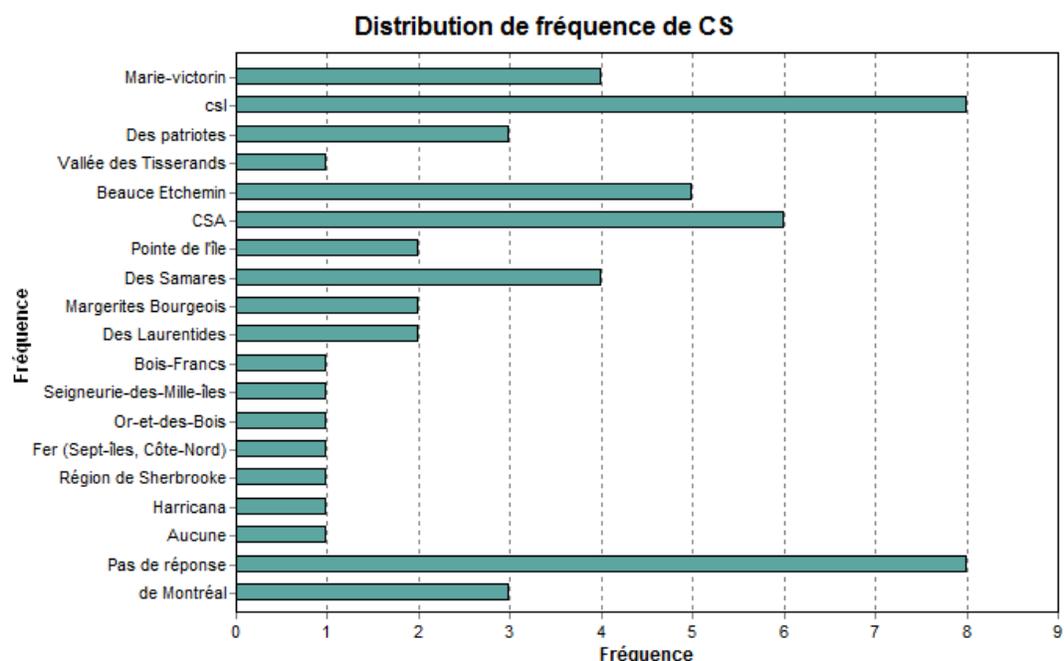
BEPEP : Bac en enseignement primaire et préscolaire
 BAS : Bac en adaptation scolaire
 BES : Bac en enseignement secondaire

Distribution des répondants selon leur spécialisation au baccalauréat



Distribution des répondants selon leur commission scolaire de provenance

La moitié des commissions scolaires est représentée que par un seul enseignant. Au total, 17 commissions scolaires sont représentées ainsi que 3 écoles privées. L'essentiel de l'échantillon vient de la commission scolaire de Laval, avec 10 répondants, soit plus de 18% de l'effectif, suivie de la commission scolaire des Affluents (13%).

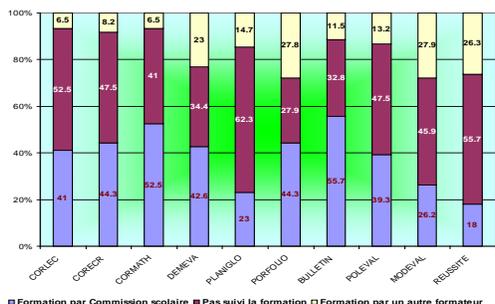


ANNEXE 9

Autres Résultats - Questionnaire

FORMATION ET INFORMATION

Taux de participation aux formations



Appréciation des documents officiels

<i>Pour chacun des documents présentés ci-dessous, veuillez indiquer le niveau d'importance que vous lui accordez.</i>	Je n'ai pas pris connaissance	Pas ou peu important	Important ou Très important
Document sur la correction des épreuves ministérielles en écriture (MELS, 2009/2010)	4%	2%	94%
Document sur la correction des épreuves ministérielles en mathématique (MELS, 2009/2010)	4%	2%	94%
Document sur la correction des épreuves ministérielles en lecture (MELS, 2009/2010)	4%	2%	94%
Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2002)	--	13%	87%
La progression des apprentissages (MELS, 2009)	10%	8 %	82%
Échelles des niveaux de compétence (MEQ, version 2009)	--	25 %	75%
L'évaluation des apprentissages, Cadre de référence (MEQ, 2002)	15%	25%	60%
Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2004)	19%	36%	45%
Échelles des niveaux de compétence (MEQ, version 2002)	8%	56%	36%
Renouveler l'encadrement local en évaluation, (MELS, 2006)	36%	32%	32 %
Pas à pas, Réussir le bilan des apprentissages (MELS, 2008)	60%	23 %	17%

Indicateurs de formations et d'appréciation des documents

Étant donné le nombre important de formations (10) et de documents (11), d'items par question à l'étude et la taille assez faible de l'échantillon (55), nous avons retenu comme indicateur de formation cinq classes dans lesquelles chaque répondant devra appartenir : 1) aucune formation, 2) 1 à 3 formations, 3) 4 à 6 formations, 4) 7 formations, 5) 8 à 10 formations. Cette répartition a permis d'avoir une distribution quasi-équilibrée des 55 répondants. De manière analogue, nous avons obtenu un indicateur global de l'appréciation des documents pour chaque répondant. Celui-ci est la simple moyenne de l'importance accordée à chacun des 11 documents, en considérant les attributions numériques suivantes de ces appréciations :

0= Je n'ai pas pris connaissance de ce document

1= pas important ; 2= peu important ; 3= important ; 4= très important

La construction de ces indicateurs se justifie aussi par le fait que l'effet d'une formation ou l'importance accordée à un document singulier peut expliquer certaines pratiques, mais en plus leurs effets croisés restent à saisir pour une meilleure appréciation. En plus des cinq autres variables explicatives, ce sont donc l'importance moyenne des documents et le nombre global de formations, toutes confondues, que nous utiliserons dans les analyses à suivre pour saisir l'impact des formations suivies et de l'importance accordée aux documents sur les pratiques des enseignants à chacune des étapes de la démarche d'évaluation en mathématique, lecture et écriture.

PLANIFICATION

<i>Lorsque vous planifiez les évaluations de vos élèves, quelle(s) piste(s) de différenciation parmi les suivantes prévoyez-vous pour la lecture, pour l'écriture et pour la mathématique (cochez toutes les réponses possibles)?</i>	Math	Lecture	Écriture	Moy	Ne différencie pas
<i>Je différencie au niveau des stratégies et des processus (ex.: Pour certains élèves, l'enseignant indique des consignes très claires faisant appel à</i>	89%	78%	82%	83%	6%

des stratégies enseignées)					
Je différencie au niveau des structures (ex.: L'enseignant prévoit des regroupements afin d'aider les élèves en difficulté lors d'une activité)	72%	49%	55%	57%	28%
Autre(s) piste(s) de différenciation	47%	47%	53%	49%	33%
Je différencie au niveau de la tâche de l'élève (ex.: l'enseignant donne aux élèves des problèmes à résoudre ou des textes à lire d'un niveau de difficulté différent lors d'une même activité)	63%	59%	44%	55%	26%
Je différencie au niveau du contenu de la tâche à réaliser (ex.: l'enseignant donne aux élèves des problèmes différents à résoudre ou des textes variés à lire lors d'une même activité)	51%	49%	36%	45%	31%
Je différencie au niveau des productions (ex.: l'enseignant permet aux élèves de communiquer leurs découvertes en utilisant différents médias: texte, affiche, sketch...)	29%	46%	66%	47%	29%

Lorsque vous planifiez les évaluations de vos élèves, à quelle fréquence adoptez-vous les comportements suivants?	Jamais Parfois	Souvent Toujours
Je planifie des évaluations qui tiennent compte des difficultés qui pourraient se présenter à certains élèves lors de leur réalisation	17%	83%
Je planifie des évaluations qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur vie quotidienne	25%	75%
Je planifie des évaluations où les élèves doivent travailler en équipe avec d'autres élèves	58%	42%
Je planifie des évaluations où les élèves doivent discuter avec d'autres élèves	65%	35%
Je planifie des évaluations qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	73%	27%

Planification selon certaines caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Âge

Tous les enseignants entre 20 et 39 ans, planifient leurs outils d'évaluation pour les mathématiques, la lecture et l'écriture. La totalité des enseignants entre 20 et 49 ans planifient les contenus dans les trois compétences de base. Par contre, les enseignants entre 40 et 59 ans ne planifient pas les trois contenus et ceux entre 30 et 39 ans le font mais à moins de 50%.

La planification des rencontres de cycle ou de niveau se fait seulement pour les enseignants de 30 à 49 ans. La planification de la différenciation dans les travaux demandés aux élèves se fait pour la majorité des enseignants de 20 à 59 ans. Il est

intéressant de noter que le groupe d'âge qui planifie la différenciation aux quatre niveaux sont les enseignants entre 50 et 59 ans. La différenciation au niveau de la structure est la plus présente.

Tous les enseignants entre 50 et 59 ans utilisent le portfolio pour collecter de l'information. Les enseignants de 20 à 49 ans, utilisent le portfolio pour évaluer les apprentissages des élèves en cours cycle. Le portfolio possède également différents usages pour l'ensemble des enseignants des différents groupes d'âge. Il est également intéressant de constater que 100% des enseignants de 50 à 59 ans l'utilisent à différents usages, sauf pour évaluer les apprentissages des élèves en cours cycle.

Tous les enseignants des différents groupes d'âges accordent une grande importance à l'évaluation des deux compétences de base. Par contre, ceux du groupe 30 à 39 accorde une moins grande importance aux mathématiques et à la lecture. Les enseignants de 30 à 59 ans, déterminent les critères d'évaluation d'avance, mais n'en informent pas nécessairement les élèves.

La rencontre de parents sert pour la majorité des enseignants des différents groupes d'âge, à communiquer les résultats des apprentissages des élèves. La communication entre parents et enseignants se fait également de différentes façons pour l'ensemble des enseignants des différents groupes d'âge. Le bulletin est le même pour tous les enseignants de 20 à 49 ans. Le bulletin est différencié pour 100% des enseignants de 50 à 59 ans. Ces enseignants spécifient que c'est un bulletin adapté.

Commission scolaire de provenance

Les enseignants de seulement 3 commissions scolaires font une planification de leurs outils d'évaluation en math, lecture et écriture. Ce sont également les enseignants des trois mêmes commissions scolaires qui planifient les contenus de mathématiques (lecture et écriture). Les enseignants de trois commissions scolaires planifient des rencontres de

niveau. Par contre, les enseignants de seulement 2 de ces 3 commissions scolaires planifient des rencontres de cycle. Les enseignants de trois commissions scolaires déterminent les critères d'évaluation d'avance mais n'en informent pas nécessairement les élèves. Aussi, 100% des enseignants de toutes les commissions scolaires utilisent les mêmes critères d'évaluation pour tous les élèves.

La planification de la différenciation dans les travaux demandés aux élèves se fait dans cinq commissions scolaires sur six et ce, au niveau de la structure. Ces enseignants interprètent la différenciation au niveau de la structure comme par exemple : envoyer un texte à lire à la maison, utiliser un ordinateur, aller à l'extérieur de la classe pour faire un travail ou encore travailler avec l'orthopédagogue. Par contre, 50% des commissions scolaires font la planification des quatre niveaux, soit la production, la structure, le contenu et l'évaluation.

Les enseignants de 4 commissions scolaires sur six, utilisent le portfolio pour collecter de l'information. Parmi ces 4 commissions scolaires, les enseignants de trois d'entre elles utilisent également le portfolio pour évaluer les apprentissages des élèves en cours cycle. De plus, 99% des enseignants de 4 commissions scolaires utilisent le portfolio pour autre chose que la collecte des travaux. : les enseignants spécifient qu'ils peuvent l'utiliser comme outil de référence pour le classement ou encore pour communiquer des informations aux parents. Toutes les commissions scolaires ont des enseignants (à 99% d'enseignants pour cinq commissions scolaires et 33% d'enseignants pour la sixième) qui inscrivent des pistes de différenciation sur les travaux, insérés dans le portfolio. Tous les enseignants des six commissions scolaires inscrivent des pistes de régulation sur les travaux, insérés dans le portfolio.

Année d'expérience en enseignement

Les enseignants avec le moins d'expérience (1 à 5 ans) ne font aucune planification pour les rencontres de cycle ou les rencontres de niveau. Les enseignants ayant 21 à 25 ans

d'expérience ne planifient pas de rencontres cycle. Seulement 33% des enseignants ayant 6 à 10 ans d'expérience, planifient des rencontres de niveau et des rencontres par cycle comparativement à 13 % d'enseignants ayant 11 à 15 ans d'expérience.

Tous les enseignants, peu importe les années d'expérience utilisent le portfolio pour la collecte de données. Par contre, seulement 33% des enseignants ayant 6 à 10 ans d'expérience l'utilisent à cette fin contrairement à 99% des enseignants de 1 à 5 ans et 21 à 25 ans. Quant à eux, 75% des enseignants ayant 11 à 15 ans d'expérience l'utilisent pour collecter des informations. Le même constat s'applique également concernant l'utilisation du portfolio pour évaluer les apprentissages. Les pourcentages sont sensiblement les mêmes. L'ensemble des enseignants peu importe les années d'expérience utilise le portfolio pour autre chose que collecter des travaux. Par contre, les enseignants de 6 à 15 années d'expérience déterminent les critères d'évaluation à l'avance. Aussi, les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous peu importe les années d'expérience des enseignants.

Scolarité

Les enseignants qui ont une maîtrise planifient à plus de 70% les outils d'évaluation pour les trois compétences de base. Les rencontres de cycle sont planifiées pour seulement les enseignants ayant un baccalauréat ou un DESS. Les rencontres de niveau se planifient quant à elles pour tous les enseignants peu importe le dernier diplôme obtenu. Il est par contre intéressant de noter que seulement 50% des enseignants qui ont un DESS ou une maîtrise planifient des rencontres et à peine 15% pour ceux qui ont un baccalauréat.

De plus, près de 100% des enseignants qui possèdent un DESS incluent des pistes de différenciation sur les travaux d'élèves insérés dans le portfolio. Aussi, 100% des enseignants incluent des pistes de rétroaction sur les travaux d'élèves insérés dans le portfolio, quel que soit leur dernier diplôme obtenu. Les enseignants qui possèdent un

baccalauréat ou une maîtrise déterminent les critères d'évaluation d'avance, mais n'en informent pas nécessairement les élèves.

COLLECTE DE DONNÉES EN COURS DE CYCLE

Collecte de données selon certaines caractéristiques sociodémographiques des répondants

Item1 : Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé

Âge

En mathématique, la moitié des enseignants âgés entre 20 et 29 ans (18%) donne « toujours » de telles pistes aux élèves et l'autre moitié en donne « souvent ». De plus, cette pratique est favorisée « souvent » en mathématique chez 72% des enseignants âgés entre 30 et 39 ans (45%). Chez les enseignants de 40-49 ans (31%), 58% la favorisent « souvent », contre 42% qui la favorisent « toujours ».

En lecture, 40% des enseignants âgés entre 20 et 29 ans (18%) adoptent « toujours » ce comportement en lecture, le même pourcentage l'adopte « souvent » contre 20% qui l'adoptent « parfois ». Par ailleurs, cette pratique est favorisée « parfois » par 28% et « souvent » par 56% des enseignants âgés entre 30 et 39 ans (45%). Chez les enseignants de 40-49 ans (31%), 48% favorisent « toujours » cette pratique, 42% d'entre eux la favorisent « souvent » et 10% la favorisent « parfois ».

En écriture, la moitié des enseignants âgés entre 20 et 29 ans (18%) donne « toujours » de telles pistes aux élèves et l'autre moitié en donne « souvent ». Chez les enseignants âgés entre 30 et 39 ans (45%), c'est 40% d'entre eux qui l'adoptent « toujours » contre « souvent » à 52%. De plus, la moitié des enseignants de la tranche d'âge 40-49 ans favorise « toujours » cette pratique et l'autre moitié la favorise « souvent ».

Globalement, dans les trois disciplines, la pratique qui consiste à « donner à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé » est soit « toujours », soit « souvent » adoptée par les enseignants de notre échantillon en mathématique et en écriture, peu importe la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent . Par contre, en lecture, on retrouve une proportion d'enseignants (28%) âgés entre 30 et 39 ans qui adopte ce comportement « parfois », de même que 20% d'enseignants de la tranche d'âge 20-29 ans et 10% de la tranche 40-49 ans.

Expérience en enseignement

Les résultats de cette enquête montrent que, en mathématique, 43% des enseignants ayant moins de 5 années d'expérience en enseignement (13%), mettent « toujours » cette pratique en application, contre 57% qui l'appliquent « souvent ». De plus, la majorité (69%) des enseignants qui ont de 6 à 10 années d'expérience en enseignement favorise « souvent » et 18% « toujours » ce comportement. Chez les enseignants ayant 11 à 15 années d'expérience en enseignement (35%), 58% mentionnent « souvent » donner aux élèves les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé et « toujours » à 37%.

En lecture, 72% des enseignants ayant moins de 5 années d'expérience en enseignement (13%), appliquent ce comportement « souvent » ou « toujours et 28% disent l'adopter « parfois ». Aussi, cette pratique est favorisée « souvent » par 50% d'enseignants et « toujours » par 19%, 31% la favorisent « parfois » chez les enseignants ayant 6 à 10 années d'expérience en enseignement. Finalement, en lecture, 79% des enseignants ayant 11 à 15 années d'expérience en enseignement adoptent « souvent » ou « toujours » ce comportement, et 18% l'adoptent « parfois ». C'est en lecture que les enseignants donnent le moins souvent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé quel que soit la tranche d'expérience, bien que les résultats soient tout de même élevés.

En écriture, 86% des enseignants ayant moins de 5 années d'expérience en enseignement (13%), mettent « souvent » à « toujours » cette pratique en œuvre. La moitié des enseignants ayant 6 à 10 années d'expérience en enseignement (29%) favorise ce comportement « toujours » en écriture et 44% « souvent ». De plus, en écriture, 58% des enseignants ayant 11 à 15 années d'expérience en enseignement adoptent ce comportement « souvent », alors que 39% l'adoptent « toujours ».

Expérience en enseignement de la 6^e année

Dans notre échantillon, il n'y a pas d'enseignant ayant entre 16 et 20 années d'expériences en 6^e. La lecture est la discipline dans laquelle la pratique consistant à « donner à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé » est le moins souvent adoptée. Selon le nombre d'années d'expérience en enseignement de la 6^e, on observe les résultats suivants en mathématique : 1) chez les enseignants ayant moins d'une année d'expérience en 6^e (13%), 85% donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours », 2) chez les enseignants ayant une à cinq années d'expérience en 6^e (36%), 95% adoptent ce comportement « souvent » ou « toujours », mais 55% favorise ce comportement « souvent », 3) chez les enseignants ayant six à dix années d'expérience en 6^e (29%), 94% d'entre eux donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours », 4) Chez les enseignants qui ont onze à quinze années d'expérience en 6^e année (20%), tous pratiquent ce comportement « souvent » en majorité (90% en), ou « toujours ».

En lecture, 57% des enseignants ayant moins d'une année d'expérience en 6^e le font « parfois » et 43% le font « souvent » ou « toujours ». De plus, 81% des enseignants ayant six à dix années d'expérience en 6^e adoptent ce comportement « souvent » ou « toujours ». Aussi, une proportion de 18 % d'enseignants ayant onze à quinze années

d'expérience en 6^e adopte ce comportement « parfois » et le reste l'adopte « souvent » à « toujours ».

En écriture, parmi les enseignants ayant moins d'une année d'expérience en 6^e (13%), 85% donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants ayant une à cinq années d'expérience en 6^e (36%), 95% adoptent ce comportement « souvent » ou « toujours ». Par ailleurs, chez les enseignants ayant six à dix années d'expérience en 6^e (29%), 94% d'entre eux donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants qui ont onze à quinze années d'expérience en 6^e année (20%), tous appliquent ce comportement « souvent » (81%) ou « toujours » en écriture.

Niveau de scolarité

Les résultats indiquent que cette pratique est moins fréquente en lecture, et ce, quel que soit le plus haut niveau scolaire atteint de l'enseignant, en comparaison avec la mathématique et l'écriture.

En mathématique, chez les enseignants titulaires du baccalauréat (71%), 64% appliquent « souvent » ce comportement contre 33% qui le font « toujours ». Chez les enseignants titulaires de la maîtrise (13%), tous donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants titulaires d'un diplôme de 2^e cycle, microprogramme ou DESS, (16%), 78% donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours ».

En lecture, une proportion importante de 26% des titulaires du baccalauréat n'applique pas ce comportement, le reste des 74% le faisant « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants titulaires de la maîtrise (13%), tous donnent à l'élève des pistes sur les façons

dont le travail peut être fait et le matériel utilisé de « souvent » à « toujours ». De plus, 67% donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours »

En écriture, 54% des titulaires du baccalauréat adoptent « souvent » ce comportement en écriture contre 41% qui le font « toujours ». Chez les enseignants titulaires de la maîtrise (13%), tous donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours ». Aussi, 89% des enseignants titulaires d'un diplôme de 2^e cycle, microprogramme ou DESS donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours »

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

Il n'apparaît pas de lien de causalité entre l'appréciation des documents et la fréquence de cette pratique. Chez les enseignants n'ayant suivi aucune formation (7%), tous donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé soit « souvent », soit « toujours », et ce, dans les trois disciplines. Chez les enseignants ayant suivis 8 à 10 formations (20%), 91% d'entre eux donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent », ou « toujours » à travers les trois disciplines.

En mathématique, chez ceux ayant suivi 1 à trois formations (22%), tous le font « souvent » ou « toujours ». Chez ceux ayant suivi 4 à 6 formations, 90% le font « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants ayant suivi 7 formations (16%), tous l'adoptent « souvent » ou « toujours ».

En lecture, 91% des enseignants ayant suivi 1 à trois formations l'appliquent « souvent » ou « toujours » en mathématique. Aussi, 68% de ceux ayant suivi 4 à 6 formations le font « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants ayant suivi 7 formations (16%), 22% adoptent « parfois » ce comportement en lecture.

En écriture, chez ceux ayant suivi 1 à trois formations (22%), 67% le font « souvent » ou « toujours ». Chez ceux ayant suivi 4 à 6 formations, 95% l'adoptent « souvent » ou « toujours ». Chez les enseignants ayant suivi 7 formations (16%), tous l'adoptent « souvent » ou « toujours ».

Selon l'appréciation moyenne des documents en liaison avec l'évaluation, les résultats montrent que, en mathématique, chez les 36% des enseignants appréciant les documents comme étant « pas important » ou « peu important », 90% d'entre eux adoptent ce comportement soit « souvent », soit « toujours ». Chez les 64% des enseignants appréciant les documents comme étant « important » ou « très important », plus de 94% pratiquent ce comportement

En lecture, 80% des enseignants appréciant les documents comme étant « pas important » ou « peu important » pratiquent ce comportement « souvent », ou « toujours » et 20% le font « parfois ». De plus, 75% des enseignants appréciant les documents comme étant « important » ou « très important », pratiquent ce comportement « souvent » ou « toujours », 23% le font « parfois ».

En écriture, tous les enseignants appréciant les documents comme étant « pas important » ou « peu important » pratiquent ce comportement « souvent » ou « toujours ». 92% des enseignants appréciant les documents comme étant « important » ou « très important » pratiquent ce comportement « souvent » ou « toujours ».

Sexe

Selon le sexe de l'enseignant, il existe une différence sur l'application de cette pratique entre les hommes (15%) et les femmes (85%). Tous les enseignants donnent à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé « souvent » ou « toujours » en écriture et en mathématique. De plus, 4% à 6% des enseignantes ne le font pas en écriture et en mathématique respectivement.

La différence la plus significative s'observe en lecture lorsque plus de 23% des enseignantes ne pratiquent que « parfois » contre 12% chez les enseignants, soit la moitié de la proportion des enseignantes.

Item 2: Je donne un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre

Âge

Selon la tranche d'âge de l'enseignant, les résultats montrent que chez les enseignants dont l'âge varie entre 20 et 49 ans (95%) : une forte proportion parmi eux ne donne « jamais » un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre. Ce constat est particulier en écriture : 70% et 56% respectivement dans les tranches 20-29 ans et 30-39 ans. En lecture : 60% dans les deux tranches 20-29 ans et 30-39 ans. Chez les enseignants âgés entre 40 et 49 ans, il y a la même proportion d'enseignants (47%) qui n'adoptent « jamais » cette pratique à travers les trois disciplines. En général, au moins 80% des enseignants n'adoptent « jamais » ou adoptent « parfois » ce comportement dans les trois disciplines, et ce, peu importe leur âge.

Expérience en enseignement

En mathématique, 62% des enseignants ayant entre 16 et 20 ans d'expérience ne donnent pas un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre.

En lecture et en écriture, au moins la moitié des enseignants ayant une expérience de 1 à 20 ans ne donnent pas un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre. Rares sont les enseignants qui donnent « toujours » ou « souvent » un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre. Ceux qui le font ont entre 1 à 10 ans d'expérience en enseignement.

Expérience en enseignement de la 6^e année

Selon l'expérience en 6^e année on note les résultats que, à travers les tranches d'années d'expérience et les trois disciplines, des proportions importantes des enseignants ne donnent « jamais » un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, en particulier en écriture et en lecture. Ceux qui ont entre 1 à 10 ans d'expérience en enseignement en 6^e année sont les plus concernées avec des proportions au-dessus de 50%. De plus, la proportion de ceux qui pratiquent « toujours » ce comportement est presque inexistante.

Niveau de scolarité

Plus de 50% des enseignants titulaires du baccalauréat ou de la maîtrise ne donnent « jamais » un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, en particulier en écriture et en lecture, en comparaison à la mathématique. Chez les titulaires d'un diplôme au 2^e cycle (microprogramme ou DESS), la tendance est équilibrée entre « parfois » et « jamais ».

Sexe

Chez les femmes, plus de 50% ne n'adoptent « jamais » ce comportement en écriture et en lecture, comparativement à 38% en mathématique. Chez les hommes, 37% ne l'adoptent « jamais », et ce, dans les trois disciplines. En somme, peu importe le sexe du répondant, plus de 80% des enseignants n'adoptent « jamais » ou adoptent « parfois » ce comportement.

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

Chez 95% des enseignants dont l'appréciation faite des documents en lien avec l'évaluation est soit « pas important », « peu important » ou « important », moins de 20% donnent « toujours », ou « souvent » un travail supplémentaire à faire à la maison lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre. Par ailleurs, plus de 80% des enseignants n'appliquent que

« parfois » ou « jamais » le comportement en étude, avec une forte dominance de ceux qui ne l'appliquent « jamais », peu importe le nombre de formations suivies en rapport avec l'évaluation.

Item 3 : Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer

Âge

Selon l'âge de l'enseignant, les résultats montrent que, en mathématique, les enseignants de la tranche d'âge 20-29 ans adoptent cette pratique « souvent », ou « toujours » en lecture et en écriture. De plus, 12% des enseignants de la tranche 30-39 ans l'adoptent « parfois ».

En lecture, les enseignants de la tranche d'âge 20-29 ans mettent cette pratique en application « souvent » ou « toujours » en lecture, aussi en écriture. De plus, 24% des enseignants de la tranche 30-39 ans la mettent en application « parfois ».

En écriture, 10% des enseignants de la tranche d'âge 20-29 ans adoptent « parfois » cette pratique et le reste l'adopte « souvent » ou « toujours ». Aussi, 8% des enseignants de la tranche 30-39 ans la mettent en application « parfois ».

Expérience en enseignement et en enseignement de la 6^e année

Cette pratique est mise en application « souvent » ou « toujours » dans les trois disciplines et chez les enseignants de chaque tranche d'année d'expérience, à l'exception de la tranche 6-10 ans dans laquelle on observe simultanément une forte proportion de 25% (expérience en enseignement) et 18% (expérience en enseignement de la 6^e) d'enseignants qui ne l'adoptent que « parfois » en lecture. On observe toutefois environ 11% des répondants dans la tranche 1 à 5 ans d'expérience en classe de 6^e qui ne la mettent en application que « parfois » en lecture.

Globalement, c'est seulement en lecture qu'on observe surtout une fréquence moins forte de cette pratique. Sa mise en œuvre se fait « souvent » à travers les disciplines et les tranches d'expérience, sauf en lecture et les tranches d'âge 1 à 5 ans et 6 à 10 ans, puisqu'il y a de proportions non négligeables de ceux qui adoptent cette pratique que « parfois ».

Niveau de scolarité

En mathématique, cette pratique est adoptée « souvent » par 67% des répondants ayant le baccalauréat comme diplôme le plus élevé. Elle est « toujours » adoptée par 28% d'entre eux.

En lecture, cette pratique est adoptée « souvent » par 67% des répondants ayant le baccalauréat comme diplôme le plus élevé atteint. Elle est « toujours » adoptée par plus de 25% d'entre eux.

En écriture, 61% des répondants ayant le baccalauréat comme diplôme le plus élevé atteint adoptent « souvent » cette pratique, contre 33% qui l'adoptent « toujours ».

Sexe

Selon le sexe, on constate qu'un seul enseignant applique « parfois » cette pratique en œuvre en mathématique, mais qu'à cette exception tous la mettent « souvent » en application dans les trois disciplines. Chez les enseignantes, on observe un mélange de la pratique en trois classes à travers les disciplines.

En mathématique, c'est 62% des enseignants qui adoptent ce comportement « souvent » et 34% qui l'adoptent « toujours ». En lecture elle est pratiquée « souvent » dans 55% des cas, mais avec 12% des cas où elle est mise « toujours » en application. En écriture, elle se fait « souvent » par 49% contre 42% « toujours ».

En conclusion, c'est en lecture que l'on trouve une proportion considérable d'enseignantes qui ne mettent en application cette pratique que « parfois » à 13%.

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

C'est chez les enseignants qui jugent « peu important » ou « important » les documents consultés qu'on trouve certains qui ne mettent cette pratique en application que « parfois », en particulier en lecture (16% et 9% respectivement). Ceux qui les jugent « pas important » donnent des pistes verbalementt « souvent », alors que ceux qui les jugent « très important » le font « toujours ». Selon le nombre de formations suivies, c'est en lecture que l'on trouve des nuances à travers les classes formées par le nombre de formations: 16% de 1 à 3 formations, 10% de 4 à 6 formations ou 11% chez ceux ayant suivi 7 formations.

Item 4 – Donner des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait

Âge

On observe une répartition presque uniforme de la majorité (au moins 84%) des enseignants qui mettent en œuvre cette pratique soit « souvent », soit « toujours » chez les enseignants de 30 ans et plus.

Chez les 20-29 ans, en mathématique, 70% l'adoptent « souvent » ou « toujours », et 30% « parfois »; en lecture, 50% l'adoptent « toujours » et 40% « parfois », en écriture, 60% l'adoptent « souvent » ou « toujours », et 40% « parfois ».

Expérience en enseignement

Selon les résultats, 57% à 71% des enseignants ayant 1 à 5 annnés d'expérience adoptent cette pratique « souvent » ou « toujours ». On observe toutefois une distribution particulière en lecture en général à travers les classes 1 à 5 ans (43% l'adoptent « parfois » ou « jamais ») , 6 à 10 ans (25% l'adoptent « parfois ») et 16 à 20 ans (25% l'adoptent « parfois »).

Expérience en enseignement de la 6^e année

Selon l'expérience en 6^e, de fortes proportions (25% en moyenne) des enseignants adoptant « parfois » cette pratique sont observées chez les enseignants ayant moins d'un an ou 6 à 10 années d'expérience en 6^e, ce à travers les trois disciplines. En général, à l'exception de ceux ayant moins d'un an, les enseignants adoptent « souvent » ou « toujours » cette pratique.

Niveau de scolarité

Les résultats montrent que chez les enseignants ayant le baccalauréat comme diplôme le plus élevé, on peut observer une proportion de 15% (mathématique) à 20% (lecture) des enseignants qui adoptent « parfois » cette pratique, contrairement aux autres enseignants qui, en général l'adoptent « souvent » ou « toujours ».

Sexe

Les résultats montrent une potentielle relation entre le sexe de l'enseignant et la fréquence avec laquelle sont adoptées des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait. En particulier, chez les enseignantes, une proportion considérable la mettent « parfois » en application avec une particularité en lecture (21%) et en écriture (17%), alors que les enseignants la mettent « souvent » ou « toujours » à travers les trois disciplines.

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

Les résultats montrent une potentielle corrélation entre la fréquence avec laquelle est adoptée cette pratique et l'appréciation que se fait l'enseignant sur la documentation, car on observe une baisse du pourcentage des enseignants qui la mettent « parfois » en application, au profit soit de la modalité « souvent », soit « toujours » à mesure que l'appréciation des documents est positive : en mathématique, ce pourcentage va de 17% à 14% entre ceux qui jugent « peu important » et « important » la documentation; en

lecture, ce pourcentage décroît de 33% à 18% entre ces deux classes d'appréciation des documents; en écriture, il va de 22% à 14% entre les deux classes d'appréciation des documents.

Par ailleurs, en général, la pratique est mise en œuvre « souvent », ou « toujours » par une large majorité des enseignants à travers les trois disciplines. La seule particularité est observée en lecture chez ceux des enseignants ayant suivi une à trois formations, lorsque plus de 33% la mettent « parfois » en application.

Item 5 - Donner des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves

Âge

On observe une tendance à adopter la pratique « souvent » ou « toujours » qui s'accroît avec l'âge chez les enseignants âgés de 20 à 49 ans, mais avec une restriction en lecture.

En mathématiques, le pourcentage des enseignants qui adoptent la pratique « souvent » ou « toujours » va de 80% chez les 20-29 ans à 88% (30-39 ans) et 94% (40-49 ans). En écriture, ce pourcentage va de 80% à 92% chez les 30-39 ans et 40-49 ans. En lecture, le pourcentage de ceux qui adoptent cette pratique « souvent » ou « toujours » va de 80% (20-29 ans), à 84% (30-39 ans) mais 82% dans la tranche 40-49 ans.

Expérience en enseignement et en enseignement de la 6^e année

Sur la base de l'expérience de l'enseignant, exceptées les tranches 1-5 ans et 11-15 ans (entre 25% et 30% des enseignants adoptant « parfois »), les enseignants appliquent cette pratique « souvent » ou « toujours » à travers les trois disciplines. Les résultats indiquent que, à l'exception des tranches 1-5 ans, 6-10 ans et 11-15 ans (entre 9% et 28% des enseignants pratiquent « parfois »), les enseignants adoptent cette pratique « souvent » ou « toujours » à travers les trois disciplines.

Niveau de scolarité

Les titulaires de la maîtrise adoptent cette pratique « souvent » ou « toujours » à travers les trois disciplines, à l'opposé des titulaires du baccalauréat ou du DESS/microprogramme du 2^e cycle dont à des proportions allant de 10% à 20%, l'adoptent « parfois ».

Sexe

Les résultats indiquent une potentielle corrélation entre la fréquence de cette pratique et le sexe de l'enseignant. Les enseignantes adoptent la pratique moins « souvent » ou « toujours ») que leurs collègues hommes, en lecture (80% contre 87%) et en écriture (85% contre 100%) plus particulièrement.

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

Les résultats indiquent une diminution de la proportion des enseignants qui adoptent « parfois » cette pratique à mesure que l'appréciation des documents passe de « peu important » à « très important », quelque soit la discipline. Cela augure d'une potentielle corrélation entre l'appréciation des documents et la fréquence avec laquelle l'enseignant donne des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves. Par ailleurs, tous les enseignants n'ayant suivi aucune formation adoptent « souvent » ou « toujours » cette pratique. Au contraire, ceux ayant suivi de 1 à 3 formations et de 8 à 10 formations présentent des proportions allant de 15% à 40% n'en adoptant que « parfois ». Cette proportion est moins de 10% chez ceux ayant suivi 4 à 7 formations. Toutefois, il n'y a pas de raison de croire à une corrélation potentielle de la fréquence de cette pratique avec le nombre de formations.

Item 6 – Prendre un temps d'arrêt et apporter l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster

Âge

En mathématique, cette pratique est la plus fréquente à travers les classes d'âge des enseignants : chez les 20-29 ans, 70% l'adoptent « toujours » et 20% « souvent », soit au total 90% pour ces deux classes de fréquences. De plus, chez les enseignants de 40-49 ans, on trouve 76% qui l'adoptent.

En Lecture, 70% chez les 20-29 ans et 40-49 ans l'adoptent « toujours » ou « souvent ». On compte 20% d'enseignants de cette tranche d'âge qui ne la mettent « jamais » en application.

En écriture, 70% chez les 20-29 ans et 40-49 ans l'adoptent « toujours » ou « souvent ». Chez les 30-39 ans, les enseignants l'adoptent « toujours » ou « souvent » à proportions égales à 84%.

Il n'apparaît pas de corrélation entre l'âge et la fréquence avec laquelle l'enseignant prendrait un temps d'arrêt pour apporter l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster.

Expérience en enseignement et en enseignement de la 6^e année

Cette pratique semble plus fréquente en mathématique qu'en écriture et en lecture quel que soit l'expérience de l'enseignant en enseignement :

En mathématique, chez les enseignants ayant 1 à 5 ans d'expérience, plus de 85% l'adoptent « toujours » (57%) ou « souvent » (28%). Dans la classe 6-10 ans, plus de 87% l'adoptent « toujours », ou « souvent ». Dans la classe 11-15 ans, 84% des enseignants l'adoptent. De plus, le pourcentage de ces deux modalités est 62% chez les enseignants ayant 16 à 20 ans d'expérience.

En lecture, chez les enseignants ayant 1 à 5 ans d'expérience, 71% l'adoptent « toujours » ou « souvent ». Dans la classe 6-10 ans, plus de 87% l'adoptent « toujours », ou « souvent » et « jamais » à 5%. Dans la classe 11-15 ans, 78% des enseignants l'adoptent.

De plus, le pourcentage de ces deux modalités est 62% chez les enseignants ayant 16 à 20 ans d'expérience.

En écriture, chez les enseignants ayant 1 à 5 ans d'expérience, plus de 71% l'adoptent « toujours » ou « souvent » et 29% n'en pratiquent « jamais ». Dans la classe 6-10 ans, plus de 82% l'adoptent « toujours », ou « souvent ». Dans la classe 11-15 ans, 84% des enseignants l'adoptent. De plus, le pourcentage de ces deux modalités est 62% chez les enseignants ayant 16 à 20 ans d'expérience.

Globalement, les données ne montrent pas une dépendance de cette pratique avec le nombre d'années d'expérience de l'enseignant. Par contre, on peut remarquer la particularité de la classe 1-5 ans dans laquelle au moins 10% des enseignants ne prendraient « jamais » un temps d'arrêt pour apporter l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster, dans les trois disciplines que sont la lecture, l'écriture et la mathématique.

De plus, les résultats montrent qu'une forte proportion d'enseignants qui prennent « toujours » ou « souvent », un temps d'arrêt pour apporter l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster, quelque soit leur expérience en 6^e. Cette proportion varie de 72% chez ceux ayant 11 à 15 ans, à 90% chez ceux de 1 à 5 ans d'expérience. On note une possible tendance à la baisse de cette proportion avec le nombre d'année d'expérience entre 1 et 15 ans. En lecture, 25% des enseignants ayant moins d'un an ne prennent « jamais », un temps d'arrêt et n'apportent pas l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster

Niveau de scolarité

Selon le niveau scolaire de l'enseignant, tous les titulaires d'une maîtrise prennent « toujours » ou « souvent » un temps d'arrêt et apportent l'aide nécessaire pour que l'élève puisse se réajuster à travers les trois disciplines, contre 78% à 89% chez les

détenteurs du DESS ou du microprogramme de 2^e cycle, et 74% à 80% chez les titulaires du baccalauréat dont certains, en faible proportion (7%) ne le font « jamais » en lecture. Les données suggèreraient donc une pratique en fonction du niveau scolaire le plus élevé de l'enseignant.

Sexe

Il semblerait que cette pratique est fonction du sexe de l'enseignant. En effet, les écarts de cette pratique entre les hommes et les femmes est considérable à travers les trois disciplines, et en particulier en lecture avec 50% qui l'adoptent « souvent » au plus, contre 80% chez les femmes qui l'adoptent « toujours » ou « souvent ». En mathématique, c'est 87% de femmes contre 62% d'hommes. Toutefois, on observe 2% (mathématique) à 6% (lecture) des femmes qui ne n'adoptent « jamais » cette pratique. En écriture, c'est à proportions voisines de 80% dans les deux sexes que la pratique est adoptée.

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

Selon les résultats, l'appréciation des documents par les enseignants pourrait avoir un impact sur la fréquence de cette pratique. À mesure que cette appréciation va de « peu important » à « très important », la proportion de ceux qui mettent « toujours » ou « souvent » cette pratique en application passe de 72% en écriture et lecture, à 100% dans les trois disciplines. Par ailleurs, il n'y aurait pas de tendance particulière en fonction du nombre de formations suivies. Ceux n'ayant suivi aucune formation comme ceux ayant suivi 7 ou plus adoptent tous cette pratique « toujours » ou « souvent ». Des nuances sont observables seulement dans les deux autres groupes : seuls 33% en écriture et lecture, et 50% en mathématique dans la classe 1 à 3 formations, moins de 74% en lecture à 84% en mathématique chez ceux ayant suivi 4 à 6 formations.

Item 7 - Offrir des occasions où les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris

Âge

La lecture est la discipline qui a des pourcentages d'enseignants qui ne mettent en application cette pratique que « parfois », allant de moins de 8% au double (17%) chez les 30-39 ans et 40-49 ans respectivement.

Expérience en enseignement

Les résultats ne montrent pas de dépendance entre la fréquence de la pratique et le nombre d'années d'expérience. Toutefois en lecture chez les 11-15 ans, 15% à 20% des enseignants ne la mettent en application que « parfois » en lecture.

Niveau de scolarité

Les résultats suggèrent une dépendance de la fréquence de la pratique en fonction du niveau scolaire, les détenteurs de la maîtrise ayant une fréquence importante par rapport aux détenteurs de DESS et baccalauréat. La lecture se distingue encore avec près de 10% des détenteurs du baccalauréat qui mettent en application cette pratique que « parfois ».

Sexe

En écriture particulièrement, les hommes mettent moins en œuvre cette pratique à la fois par rapport aux deux autres disciplines et par rapport aux femmes. Les femmes semblent plus disposer que les hommes, à offrir des occasions où les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris à travers les trois disciplines.

Appréciation des documents en lien avec l'évaluation

Les résultats ne montrent pas d'association entre la fréquence de la pratique et l'appréciation des documents par les enseignants. On note toutefois une proportion de 5 à 10% chez ceux qui trouvent les documents importants, ne mettant cette pratique application que « parfois ».

Item 8 - Donner des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe

Âge

On constate que l'âge de l'enseignant ne serait pas un facteur pouvant expliquer la fréquence avec laquelle un enseignant donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe. Ils le font « toujours » ou « souvent » quel que soit leurs âges, mais avec une particularité chez ceux d'âge compris entre 40 et 49 ans. Parmi ces derniers, plus de 17% en donnent « parfois » en écriture, et 11% en lecture et mathématique.

Expérience en enseignement et en enseignement de la 6^e année

Sauf chez les enseignants ayant 16 à 20 ans d'expérience où 10% à 22% n'en donnent que « parfois », les résultats indiquent que presque tous les enseignants donnent « toujours » ou « souvent » des précisions verbalement à l'ensemble de la classe. Peu importe l'expérience en 6^e, plus de 90% des enseignants donnent « toujours » ou « souvent » des précisions verbalement à l'ensemble de la classe.

Niveau de scolarité

On note que tous les titulaires de la maîtrise donnent « toujours » ou « souvent » des précisions à l'ensemble de la classe, alors que de faibles proportions de titulaires du baccalauréat n'en donnent que « parfois », en lecture particulièrement, à hauteur de 6% d'entre eux.

Sexe

Plus de 93% des femmes et 100% des hommes donnent des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe. Il n'y aurait donc pas d'effet sexe dans la fréquence d'application de ce comportement qui consiste à donner des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe.

Appréciation des documents en lien avec l'évaluation

Selon les résultats, les enseignants à plus de 90% donnent des précisions « toujours » ou « souvent », peu importe leur appréciation des documents.

Item 9 - Donner des précisions ou des explications verbalement à certains élèves

Âge

Il n'y a pas de tendance particulière entre la fréquence de cette pratique et l'âge des enseignants. À l'exception de la lecture chez les 20-29 ans, et 50-59 ans, on note une forte mise en application « toujours » ou « souvent » de cette pratique.

Expérience en enseignement et en enseignement de la 6^e année

Il n'y a pas de tendance particulière entre la fréquence de cette pratique et l'expérience des enseignants. Seuls les enseignants ayant moins d'un an d'expérience en 6^e montrent une faible fréquence de cette pratique, en lecture en particulier avec plus de 25% qui la mettent en application que « parfois ».

Niveau de scolarité

Seuls les détenteurs du baccalauréat ont une proportion d'enseignants qui mettent le moins fréquemment cette pratique en application, particulièrement en lecture avec plus de 10% qui ne le font que « parfois ». Il pourrait y avoir une association de cette pratique avec le niveau de scolarité de l'enseignant.

Sexe

Il y a une différence notable dans la répartition des enseignants selon le sexe sur cette pratique : tous les enseignants l'adoptent « souvent » ou « parfois », alors que 32% des femmes la mettent « toujours » en application.

Appréciation des documents et formations en lien avec l'évaluation

Plus de 90% des enseignants mettent « toujours » ou « souvent » cette pratique en application. La lecture se distingue avec une proportion de 10% environ qui l'adoptent « parfois » chez ceux qui trouvent les documents « peu important » ou « important ».

AUTRES RÉSULTATS SUR L'ÉTAPE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

<i>Lors de l'évaluation des apprentissages pour constituer la note au bulletin de vos élèves, à quelle fréquence faites-vous appel aux modalités d'évaluation suivantes (souvent à toujours)?</i>	Math	Lecture	Écriture	Moy
Situation d'évaluation (SE)	87%	85%	87%	86%
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	80%	75%	76%	77%
Examens avec des questions à développement	67%	78%	47%	64%
Examens avec des questions à réponses courtes	60%	58%	35%	51%
Portfolio ou dossier d'apprentissage	53%	54%	55%	54%
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs semaines	29%	37%	42%	36%
Mini test (leçons)	25%	18%	31%	25%
Travail de recherche	15%	26%	34%	25%
Projet d'équipe d'envergure étalé sur plusieurs mois	24%	27%	29%	27%
Présentation orale	16%	29%	24%	23%
Échanges verbaux	20%	23%	17%	20%
Dictées	4%	4%	31%	13%
Entrevue individuelle	9%	15%	11%	12%
Co-évaluation (élèves-enseignant)	9%	9%	11%	10%
Évaluation par les pairs	6%	6%	9%	7%
Auto-évaluation	6%	9%	8%	8%
Journal de bord quotidien	4%	7%	10%	7%
Devoir fait à la maison	5%	7%	6%	6%
Cartes conceptuelles	3%	7%	6%	5%
Texte troué	2%	2%	9%	4%
Examens avec des questions à choix multiple	5%	4%	2%	4%
Examens avec des vrais ou faux	5%	4%	2%	4%
Test informatisé	2%	--	4%	2%

JUGEMENT

Tous les enseignants des six commissions scolaires utilisent leur jugement pour mettre les notes au bulletin. Par contre, ce n'est pas tous les enseignants des six commissions scolaires qui tiennent compte de la différenciation lorsqu'ils portent leur jugement.

La rencontre de parents sert pour la majorité des enseignants des six commissions scolaires à communiquer les résultats des apprentissages des élèves. Pour quatre d'entre

elles c'est 99% des enseignants, pour les deux autres c'est 66% des enseignants. La communication entre parents et enseignants se fait également, pour les enseignants de cinq commissions scolaires, de différentes façons telles que, envois de courriel, appels téléphoniques ou rencontres informelles. Les enseignants de la commission scolaire de la Vallée des Tisserands sont les seuls à ne pas utiliser ces formes de communication. La totalité, soit 100% des enseignants de quatre commissions scolaires utilisent le même bulletin pour tous. Moins de 60% des enseignants des commissions scolaires des utilisent le même bulletin.

La rencontre de parents sert à communiquer les résultats des apprentissages des élèves pour les enseignants de 1 à 15 années d'expérience seulement. Par contre, la communication entre les parents et l'enseignant se fait par d'autres moyens pour l'ensemble des enseignants peu importe les années d'expérience.

Comportements adoptés pour situer le niveau de compétence atteint - Bulletin

<i>Lorsque vous appréciez une compétence pour donner une note au bulletin à vos élèves, quels sont les 3 principaux comportements que vous adoptez parmi les suivants pour la lecture, pour l'écriture et pour la mathématique?</i>	Math	Lecture	Écriture	Moy
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement	79%	83%	85%	82%
Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes	74%	74%	83%	77%
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence	60%	61%	62%	61%
Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun	56%	53%	53%	54%
J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint	48%	48%	53%	50%
J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux examens	36%	44%	40%	40%
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et je fais une moyenne	31%	31%	31%	31%
Je différencie sur quoi va porter mon jugement selon les compétences de mes élèves	26%	26%	30%	27%
Je ne compte que les examens de mi-étape et de fin d'étape	22%	22%	25%	23%
Mes évaluations sommatives sont plus faibles que les formatives, alors j'ajuste la note au bulletin	18%	18%	14%	17%
J'utilise une seule tâche d'évaluation qui détermine le résultat global	--	--	--	--

Outils utilisés lors de la correction des travaux - Bilan

Lorsque vous devez situer le niveau de compétence atteint par vos élèves au bilan, quels sont les 3 principaux comportements que vous adoptez parmi les suivants (souvent à toujours)?	Math	Lecture	Écriture	Moy
J'utilise les travaux faits en classe, mes observations et les épreuves du MELS et j'indique où l'élève est rendu dans son développement	96%	96%	96%	96%
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence	74%	74%	74%	74%
Je ne réfère au niveau des compétences (1 à 5) et je vois s'il est atteint	66%	66%	66%	66%
Je porte un jugement global sur la progression de l'élève au cours de l'année	78%	80%	80%	79%
J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux épreuves du MELS	65%	64%	67%	65%
Je fais la moyenne de tous les travaux, examens et des épreuves du MELS en attribuant une pondération à chacun	58%	59%	62%	60%

Comportements adoptés pour situer le niveau de compétence atteint - Bilan

Lorsque vous devez situer le niveau de compétence atteint par vos élèves au bilan, quels sont les 3 principaux comportements que vous adoptez parmi les suivants (souvent à toujours)?	Math	Lecture	Écriture	Moy
J'accorde plus d'importance aux épreuves du MELS qu'aux travaux en classe	33%	39%	36%	36%
J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et je fais une moyenne	27%	32%	33%	31%
Mes évaluations sommatives sont plus faibles que mes formatives, alors j'ajuste la note au bilan	29%	29%	29%	29%
Mes évaluations sommatives sont plus fortes que mes évaluations formatives, alors j'ajuste la note au bilan	24%	24%	24%	24%
Je ne compte que les travaux insérés dans le portfolio	20%	20%	20%	20%
Je ne compte que les épreuves MELS	--	5%	--	2%

ANNEXE 10

Autres résultats - Résultats des questions qualitatives du questionnaire

Pratiques qui favorisent la réussite

Voici des extraits de la nature des activités positives de l'enseignant en fonction de l'évaluation pour l'apprentissage.

Extraits des <i>activités positives de l'enseignant</i>	Caractéristiques de l'évaluation pour l'apprentissage.
<ul style="list-style-type: none">*Adapter les SAE aux intérêts des élèves (3)*Les pratiques qui permettent à l'élève de comprendre ses erreurs (1)*Des activités qui se font en cours d'apprentissage (4)*Donner l'heure juste aux élèves et à leurs parents*Informar les élèves des notions à apprendre ainsi que les dates des évaluations (2)*Répondre aux interrogations des élèves en cours d'apprentissage (5)*C'est l'enseignement qui permet et favorise la réussite (4)*Des activités qui permettent à l'élève de s'exprimer sur sa démarche et ses stratégies (6)*Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation sans le comparer avec les autres élèves (2)*Soutenir par des encouragements (1)	<ul style="list-style-type: none">*Promouvoir l'augmentation de la réussite afin d'aider l'élève à atteindre les standards;*Encourager la progression en cours;*Viser l'amélioration.*Se fait durant l'apprentissage*Fournit à l'élève un aperçu pour s'améliorer;*Aide l'enseignant à établir un diagnostic et à répondre aux besoins des élèves;*Aide les parents à constater les progrès de l'enfant et leur donne des pistes afin qu'ils puissent mieux soutenir leur enfant dans leurs apprentissages.*L'élève s'autoévalue et garde des traces de sa progression;*L'élève réagit aux résultats obtenus en classe afin de s'améliorer la prochaine fois.*Adapte ses consignes selon les résultats obtenus;*Offre une rétroaction descriptive à l'élève;*Permet à l'élève de participer aux prises de décisions concernant l'évaluation.

Extraits des enseignants interrogés versus les caractéristiques de l'évaluation pour l'apprentissage et les six composantes de l'OCDE (2005).

Que ce soit pour les hommes ou les femmes ainsi que pour toutes les commissions scolaires représentées, et peu importe les années d'expérience ou le dernier diplôme obtenu, *les activités (positives) de l'enseignant* est la pratique qui favorise le plus la réussite. Ces activités positives représentent concrètement des activités qui impliquent les élèves directement dans leur processus d'apprentissage ou bien lorsque l'engagement de l'élève est favorisé ou encore lorsque un 'enseignement stratégique et dynamique est utilisé. Par ailleurs, *la gestion de classe* qui se définit comme étant une bonne connaissance du groupe et des élèves, ainsi que *l'instrumentation (positive)* qui signifie l'utilisation de grilles descriptives par exemple, ne semblent pas du tout être considérées comme des pratiques évaluatives favorisant la réussite pour l'ensemble des enseignants questionnés.

Pratiques qui nuisent à la réussite

Peu importe la variable sociodémographique, les pratiques qui sont défavorables à la réussite sont en premier *les activités négatives de l'enseignant*. Lorsque l'enseignant utilise des commentaires négatifs devant le groupe, lorsqu'il ne priorise pas l'élève dans ses stratégies d'enseignement ou encore lorsqu'il n'y a aucune rétroaction de sa part, ces comportements semblent être grandement défavorables à la réussite des élèves. Par ailleurs, la deuxième pratique défavorable à la réussite est lorsque l'enseignant utilise des *stratégies dites négatives* telles que des évaluations décontextualisées, les jugements de valeur et lorsqu'il ne planifie aucune évaluation.

Le plus difficile à évaluer

Pour les enseignants ayant moins d'une année d'expérience, les mathématiques est la compétence la plus difficile à évaluer. Pour les enseignants ayant entre 16 et 20 ans d'expérience les trois compétences ont le même niveau de difficulté pour l'évaluation.

ANNEXE 11

Autres résultats - LES ENTREVUES

Quatorze enseignants de 9 commissions scolaires différentes ont participé à l'entrevue, 93% sont des femmes, 46% ont un baccalauréat et 54% ont terminé des études de 2^e cycle, 39% ont entre 30 et 39 ans et la même proportion a entre 40 et 49 ans, 84% ont entre 6 à 15 ans d'expérience à titre d'enseignant et 54% ont moins de 5 ans d'expérience à titre d'enseignant de la 6^e année, 46% en a entre 6 à 15 ans.

L'analyse qui suit se veut en être une des portraits décrivant les pratiques évaluatives de quatorze enseignants en suivant la démarche d'évaluation qui sera prise étape par étape selon l'âge, la commission scolaire de provenance, les années d'expérience et le dernier diplôme obtenu.

Portrait 1

A) Étape de la planification globale

L'enseignant 1, ne spécifie pas sa façon de planifier ni les outils d'évaluation utilisés ni la planification du contenu. Par contre, il dit planifier des rencontres de niveau avec ses collègues de sixième année. De plus, il planifie des pistes de différenciation en cours de cycle au niveau du contenu et de la tâche en adaptant l'exercice (texte plus facile ou plus difficile par exemple) ou bien en proposant des exercices différents.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé pour collecter des données. Par exemple, l'enseignant y insère des SAE ainsi que des exercices faits en classe ou bien des outils d'évaluation tels que des grilles d'autoévaluation. Il est intéressant de noter que l'enseignant n'utilise pas le portfolio pour y insérer des travaux mais pour porter son jugement. On retrouve également dans le portfolio, des travaux ayant des pistes de différenciation sous forme d'annotations telles que « fait avec aide » ou bien « ce texte est plus facile ». Aussi, les travaux insérés dans le

portfolio contiennent aussi des pistes de rétroaction sous forme d'annotations telles que « Fais attention » ou bien « Ici, ce n'est pas tout à fait ça ».

C) Étape de l'interprétation

À l'étape de l'interprétation, l'enseignant 1, évalue des travaux en mathématiques (évaluation des concepts de géométrie), en lecture et en écriture (production écrite) pour donner un sens aux données recueillies. Par contre, il ne spécifie pas comment il utilise ces travaux. Les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous. Les élèves connaissent les critères à l'avance pour chaque production.

D) Étape du jugement

Lorsqu'on lui demande comment il porte son jugement dans le but de mettre une note au bulletin en cours cycle, l'enseignant 1 explique qu'il tient compte de la progression de l'élève, qu'il ne fait pas de moyenne et qu'il tient compte des situations passées. Il tient également compte de la différenciation dans les travaux pour porter son jugement. Par exemple, il peut prendre l'élève à part, dans le corridor pour vérifier des réponses ou il ne tient pas compte de l'aide technologique (par exemple : calculatrice, correcteur d'orthographe) que l'élève reçoit.

E) Étape de la communication

L'enseignant 1, utilise les rencontres de parents pour communiquer les résultats de l'élève. Par contre, de façon plus fréquente et tout au long de l'année, il communique les résultats de l'élève à l'aide du portfolio qu'il envoie à la maison ainsi que toute autre information avec le carnet de l'élève. Les appels téléphoniques servent également à communiquer avec les parents. Le bulletin est le même pour tous les élèves.

Portrait 2

A) Étape de la planification globale

À cette étape de la démarche, l'enseignant 2 n'utilise pas d'outil de planification pour l'évaluation des mathématiques et du français. Sa planification globale se fait à chaque semaine et touche plus particulièrement d'autres compétences, telles que celles en sciences et en univers social. La planification du contenu se fait majoritairement en mathématiques. Il planifie brièvement le contenu en écriture, mais rien en lecture. La planification touche également d'autres aspects, par exemple les devoirs et les leçons de la semaine. Aucune planification n'est faite pour les rencontres de cycle ou de niveau. Aussi, la différenciation est planifiée au niveau de la structure. Par exemple, l'enseignant 2 rassure et calme les élèves lors de l'exécution d'une tâche. Aussi, il décortique la tâche et organise l'espace pour favoriser la réussite.

B) Étape de la collecte de données

L'enseignant 2 utilise peu le portfolio comme outil de collecte de donnée. Il utilise le portfolio comme outil de consignation de notes, s'il perd son cahier de notes ou encore, pour vérifier les signatures des parents sur les travaux évalués. Il utilise également le portfolio de façon plus régulière pour consigner des travaux en lien avec les contenus des programmes, par exemple, des productions écrites ou bien des SAE en univers social. On ne retrouve aucune piste de différenciation dans les travaux insérés dans le portfolio. Par contre, des pistes de rétroaction sous forme d'annotations ou de commentaire, se retrouvent fréquemment sur les travaux insérés dans le portfolio. L'enseignant 2, ne spécifie pas qu'il collecte des exemples de travaux dans le portfolio qui vont servir à l'interprétation, par contre il dit que l'usage qu'il fait du portfolio, est principalement pour consigner des travaux.

C) Étape de l'interprétation

À cette étape, l'enseignant 2, explique comment il évalue les travaux en lecture, écriture et mathématiques, en cours de cycle. Il utilise à cette étape des grilles de correction qui lui

servent à mettre des notes. Par contre, il évalue de façon plus régulière des travaux dans les compétences autres, telles que celles en sciences et technologie, en univers social et ECR et ce, sous forme de projet. Il utilise également les mêmes critères pour tous ses élèves peu importe la compétence.

D) Étape du jugement

L'enseignant 2 établit son jugement en regardant le cumul des notes de l'étape, en pondérant les travaux, en valorisant l'effort lorsque la tâche est difficile. Pour lui, la différenciation se manifeste par la valorisation de l'effort. Par exemple, si l'élève a de la difficulté et devrait avoir un E selon la grille de correction, mais qu'il a travaillé très fort, l'enseignant lui mettra un C. Une modulation de note peut aussi être faite.

E) Étape de la communication

L'enseignant 2 se sert des rencontres de parents principalement pour communiquer les résultats des apprentissages. La rencontre de parents sert aussi à expliquer la différenciation lorsqu'il y en a, ainsi que la planification des activités de classe. Les plans d'intervention sont également matière à rencontre. Tous les élèves de cet enseignant reçoivent le même bulletin sous le même format. L'enseignant 2 spécifie aussi que ce ne sont pas toutes les compétences qui sont évaluées à chaque bulletin.

Portrait 3

A) Étape de la planification globale

L'enseignant 3 utilise quelques outils de planification pour l'évaluation en mathématiques, français et lecture. Des grilles sont utilisées ainsi que d'autres outils non-spécifiés. La planification globale au niveau du contenu se fait à l'aide de SAE en mathématique, lecture et écriture. Aucune planification n'est faite pour les rencontres de cycle ou de niveau. La différenciation en cours cycle se manifeste dans les productions des élèves. Par exemple, si un élève a terminé son travail, il a toujours la possibilité d'enrichir ce travail étant donné

que dans tous les travaux donnés par cet enseignant, il y a des activités optionnelles pour l'enrichissement.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé comme un outil de consignation. On y retrouve : des travaux évalués ainsi que les grilles d'évaluation et d'autoévaluation, des examens, des SAE, des dictées et tout autre document pertinent dans le but d'informer les parents des apprentissages de leur enfant. Le portfolio est également utilisé comme outil de communication entre le parent et l'enseignant. On ne retrouve aucune piste de différenciation dans les travaux insérés dans le portfolio. Par contre, des pistes de rétroaction sous forme d'annotations ou de commentaires, s'adressant à l'élève et aux parents, se retrouvent fréquemment sur les travaux insérés dans le portfolio. L'enseignant 3, ne spécifie pas qu'il collecte des exemples de travaux dans le portfolio qui vont servir à l'interprétation, par contre, le portfolio sert principalement pour consigner des travaux.

C) Étape de l'interprétation

L'enseignant 3 accorde une grande importance à cette étape. Il utilise des outils tels que des grilles descriptives. Il spécifie davantage les outils utilisés pour l'écriture que pour les autres compétences. Il détermine toujours les critères d'évaluation à l'avance et ce sont les mêmes pour tous.

D) Étape du jugement

À cette étape, l'enseignant 3 porte son jugement pour mettre une note au bulletin en compilant des notes, en regardant dans le portfolio les travaux déjà évalués, en utilisant une table de conversion, en tenant compte de l'assiduité de l'élève à une évaluation et surtout en ne faisant pas de moyenne. Cet enseignant ne tient pas compte de la différenciation à l'étape du jugement.

E) Étape de la communication

La rencontre de parents sert à communiquer les résultats des apprentissages. Elles se tiennent deux fois par année, en novembre et en mars. Cette rencontre sert à présenter le bulletin aux parents et à répondre à leurs questions. Tout au long de l'année, l'enseignant peut répondre à d'autres questions par courriel. Tous les élèves de cet enseignant reçoivent le même bulletin sous le même format.

Portrait 4

A) Étape de la planification globale

La planification globale se fait surtout, pour l'enseignant 4, pour planifier deux rencontres entre enseignants par année. Le but de ces rencontres est dans un premier temps, planifier le contenu de chaque étape ainsi que les évaluations, sans toutefois spécifier les outils utilisés puis dans un deuxième temps, planifier des activités d'apprentissage (au niveau de la tâche) différenciées pour les élèves qui ont des besoins particuliers.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé comme un outil de consignation de tous les travaux faits par l'élève. Le portfolio est également utilisé ici pour favoriser la communication entre l'enfant et le parent. Donc, il peut être apporté et gardé à la maison. Il est intéressant de constater que le portfolio n'est pas utilisé pour l'évaluation. Il y a des traces de la différenciation sur les travaux de l'élève. Par exemple, des soulignements avec des crayons de couleurs différentes pour différencier la correction. Les traces de rétroaction sur les copies des travaux insérés dans le portfolio, sont sous forme de feedback écrit tels que « regarde s'il manque des informations » ou bien « Si tu changes cela.... Ton travail va s'améliorer ». Les exemples de travaux insérés dans le portfolio se résument principalement à des travaux en écriture.

C) Étape de l'interprétation

En cours cycle, l'enseignant 4 utilise les grilles d'évaluation du ministère de l'Éducation pour tous les travaux en lecture et en écriture. L'enseignant utilise aussi des grilles en mathématique mais il ne spécifie pas leur provenance. Les mêmes critères d'évaluation sont utilisés pour tous les élèves malgré la différenciation mises en place lors des apprentissages.

D) Étape du jugement

Pour porter son jugement l'enseignant 4 utilise : l'ensemble des travaux, les examens qui ont plus de poids au niveau de la pondération, les tests, les observations faites en classe ainsi que la progression des élèves?. Quelques fois, l'enseignant peut aussi augmenter de deux ou trois pourcent la note de l'élève au bulletin pour satisfaire le parent. Dans son jugement, l'enseignant tient compte des activités différenciées et ajuste son jugement en conséquence. Par exemple, en recevant de l'aide, un élève obtiendra 66% au lieu de 60% sans aide.

E) Étape de la communication

La rencontre de parents pour cet enseignant sert de séance pour que l'enfant présente son portfolio à ses parents. Pour communiquer d'autres informations, l'enseignant communique par téléphone ou par courriel. Le bulletin est le même pour tous les élèves de l'enseignant 4.

Portrait 5

A) Étape de la planification globale

Aucun outil de planification globale n'est utilisé par cet enseignant tout au long de l'année. Par contre, il spécifie que pour la compétence en écriture, il utilise des grilles d'évaluation fournies par la commission scolaire. Il a une planification du contenu seulement pour la compétence en mathématiques. Aucune planification n'est faite concernant les rencontres entre enseignant de même niveau ou autre. La différenciation se fait surtout au niveau de

la structure. Par exemple, l'enseignant enseigne différents modèles pour résoudre un problème, donne plus de temps pour effectuer une tâche ou permet d'aller travailler à l'extérieur de la classe.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé comme un outil de consignation de travaux. Il sert également à consigner les travaux qui servent à évaluer les apprentissages pour avoir un meilleur portrait de l'élève lors de l'étape du jugement. Il est également un outil de communication entre l'enseignant et le parent. Aucune piste de différenciation ne se retrouve dans le portfolio. Des pistes de rétroactions telles que des commentaires et des avertissements sont inclus sur les travaux insérés dans le portfolio. La majorité des exemples de travaux se retrouvant dans le portfolio de l'élève sont en lecture.

C) Étape de l'interprétation

Les travaux en écriture sont corrigés à l'aide des codes de correction. Pour ce qui est des compétences en mathématiques et en lecture, aucun outil d'évaluation n'est mentionné. Les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous et sont également connus des élèves.

D) Étape du jugement

Le jugement pour le bulletin est fait en regardant le portrait global de l'élève, en utilisant les grilles de correction, en observant les efforts déployés par l'élève durant le travail fait en classe et en regardant toutes les notes accumulées. Le jugement de l'enseignant 5 tient également compte de la différenciation en utilisant des grilles différentes, par exemple.

E) Étape de la communication

L'enseignant 5 spécifie qu'il communique avec les parents de différentes façons telles que le téléphone et le courriel. Par contre, aucune information ne laisse croire que la rencontre de parents est utilisée pour communiquer les résultats des élèves. Le bulletin est le même pour tous les élèves de cet enseignant.

Portrait 6

A) Étape de la planification

L'enseignant 6 planifie des outils d'évaluations en mathématiques mais peu en français. Pour les mathématiques, il utilise des feuilles de compilation de notes pour chacune des étapes. Aussi, il planifie les contenus disciplinaires en fonction de la pertinence de ces derniers, de la fréquence à laquelle il les enseigne et des évaluations qui en découlent. L'enseignant 6 considère important de rencontrer sa collègue de niveau pour faire une planification globale. La différenciation planifie davantage au niveau de la structure ce qui veut dire qu'il peut décortiquer la tâche à effectuer, rappeler des stratégies ou bien encore reformuler des questions.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est un outil de consignation pour collecter les travaux des élèves. Le contenu se résume aux travaux « coups de cœur » des élèves, des autoévaluations ainsi que tous autres travaux évalués et signés par les parents. Le portfolio est aussi envoyé à la maison avec le bulletin pour que les parents en prennent connaissance. Des pistes de différenciation sont notées sur les travaux insérés dans le portfolio sous forme de commentaires écrits tels que « j'ai expliqué deux fois cette question à l'élève » ou bien « l'élève a pris plus de temps que les autres ». Des traces de rétroactions sont également notées sur les travaux insérés dans le portfolio sous forme de commentaires ou de questions, dans le but d'aider l'élève à s'ajuster.

C) Étape de l'interprétation

L'étape de l'interprétation se fait davantage en écriture. L'enseignant pondère les travaux, par exemple, les dictées valent 40% il reste donc 60% pour les productions écrites. Aucun outil d'évaluation n'est mentionné à cette étape. Tous les élèves de l'enseignant 6 ont les mêmes critères, ils sont tous évalués de la même façon.

D) Étape du Jugement

L'enseignant 6 exerce son jugement en donnant des examens à la fin de chacune des étapes pour mettre une note au bulletin. Le jugement de l'enseignant tient compte également des particularités de chaque élève. Par exemple, si un élève a connu des problèmes familiaux et que ses notes ont considérablement baissé (de 78% à 58% en mathématiques, par exemple), l'enseignant modifie la note en utilisant son jugement professionnel.

E) Étape de la communication

À cette étape, la rencontre de parents sert à communiquer les résultats des apprentissages des élèves. L'enseignant traite des points forts et des points faibles de l'élève avec les parents et discute des stratégies à appliquer. Les parents des élèves en difficulté sont rencontrés à deux occasions. Les élèves qui ont des plans d'intervention ont un bulletin différencié que l'enseignant a bâti lui-même, sinon, c'est le même bulletin pour tous.

Portrait 7

A) Étape de la planification

L'enseignant 7 utilise un outil de planification globale pour le français et les mathématiques mais sans spécifier lequel. Il planifie les contenus disciplinaires en établissant les objectifs globaux de chacune des étapes, en identifiant quels types d'évaluation et en les situant dans le temps. Il ne planifie aucune rencontre de niveau ou de cycle avec ses collègues. La planification de la différenciation se fait exclusivement au niveau de la structure, c'est-à-dire, fournir du matériel adapté pour une tâche ou encore prendre le temps de clarifier certains concepts et certains termes avant une évaluation.

B) Étape de la collecte de données

À l'étape de la collecte de données, le portfolio n'est pas utilisé comme un outil pour collecter des informations. Les travaux ou examens des élèves contiennent des traces de

différenciation comme par exemple, des annotations, des codes de couleurs ou du soulignement de certains mots. Les pistes de rétroaction quant à elles, sont représentées par du renforcement positif ou encore sous forme d'une discussion avec l'élève.

C) Étape de l'interprétation

Les outils utilisés à cette étape sont des tests, des SAE et des examens. Des grilles de correction sont surtout utilisées pour, en écriture. D'autres grilles (pour les compétences autres que le français et les mathématiques), basées sur les échelles de compétences, sont également utilisées. Les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous et sont habituellement transposés en manifestations observables.

D) Étape du Jugement

Le jugement de l'enseignant 7 ne se base pas uniquement sur les évaluations formelles. Il considère aussi ses observations, le processus par lequel l'élève est passé, l'assiduité de l'élève tout au long de l'année et sa vision globale. Il tient compte également de la différenciation et ne pénalise pas l'élève.

E) Étape de la communication

La rencontre de parents est une façon de communiquer les résultats de l'élève aux parents pour l'enseignant 7. Il considère également important que l'élève y assiste pour se sentir encore plus responsable de ses apprentissages. D'autres communications sont également présentes tout au long de l'année entre l'enseignant et les parents comme par exemple, à l'automne, avant le premier bulletin, une communication est envoyée pour informer les parents des compétences ciblées. Le bulletin est le même pour tous les élèves exempté pour ceux qui ont un plan d'intervention. Ceux-ci ont un bulletin adapté avec des commentaires sur les pistes de différenciation.

Portrait 8

A) Étape de la planification

L'enseignant ne possède pas d'outil de planification globale présentement mais planifie quelques outils d'évaluation avec d'autres enseignants de son niveau. La planification des contenus se fait surtout en écriture et mathématiques sous forme de « looping⁷ » La planification des rencontres se fait surtout par cycle mais également un peu par niveau. La planification de la différenciation touche davantage la structure que la tâche elle-même. Par exemple, les textes à lire sont envoyés à la maison avant d'être travaillés en classe et des stratégies d'autocorrection sont utilisées.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé pour consigner seulement les évaluations concernant l'apprentissage qu'il a lui-même sélectionné. Les travaux que l'élève aurait aimé y voir, n'y sont pas. Les pistes de différenciation sont inscrites sur ces évaluations sous forme de commentaires ou d'annotations écrites. Des traces de rétroaction se retrouvent également sur ces évaluations sous forme d'annotations de type affectif tels que « Bravo! » ou bien « C'est super! ».

C) Étape de l'interprétation

Des grilles d'évaluation avec des échelles descriptives sont utilisées à cette étape en mathématiques et en français. Les mêmes critères d'évaluation sont utilisés pour tous les élèves.

D) Étape du Jugement

Le jugement de l'enseignant se base essentiellement sur les savoirs essentiels en mathématiques, la progression des apprentissages en français et toutes les annotations faites sur les évaluations. Les SAE sont également prises en considération ainsi que les notes en lettres de A à E. L'étape du jugement tient compte également de la différenciation.

⁷⁷ <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/instrctn/in5lk10.htm>: *Looping* est une pratique éducative dans laquelle une seule classe graduée des enfants reste avec un enseignant pour deux ans ou plus ou des niveaux de qualité : trad. Bouclage, en boucle

E) Étape de la communication

Les rencontres de parents se font de façons formelle et informelle. Lors des rencontres obligatoires, il communique aux parents les résultats des apprentissages de l'enfant. Lorsqu'il y a un problème quelconque avec l'élève, l'enseignant demande à rencontrer les parents. Le bulletin est le même pour tous car cet enseignant ne croit pas au bulletin adapté.

Portrait 9

A) Étape de la planification

L'enseignant 9 ne fait aucune planification globale et ce tant au niveau des outils, du contenu ou des rencontres cycle ou de niveau. Cet enseignant se fie davantage sur son instinct. Par contre, des modalités de différenciation, les rencontres de certains élèves avec l'orthopédagogue et les rencontres de récupération sont planifiées. L'enseignant peut également modifier la tâche dans certains cas, mais il le fait spontanément, au fur et à mesure.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio sert à conserver tous les travaux exécutés par l'élève. Il sert également à prendre conscience de leur progression et à leur donner une certaine confiance. Les pistes de différenciation ne sont pas indiquées sur les travaux des élèves, elles sont plutôt mentionnées aux parents lors de la rencontre pour le plan d'intervention. Par contre, les pistes de rétroaction sont visibles sur les travaux des élèves insérés dans le portfolio sous forme de commentaires positifs, d'encouragement ou bien sous forme de questions pour amener l'élève à réfléchir) Étape de l'interprétation

L'enseignant 9 exprime clairement son choix de mettre plus d'importance à telle notion qu'à une autre, ainsi la note de l'élève peut augmenter parce que les normes de l'enseignant sont moins sévères que celles de la progression des apprentissages. Cet

enseignant ne fait allusion à aucun outil d'évaluation pour l'étape de l'interprétation. Les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous, par contre, il spécifie qu'il fait lui-même ses propres critères qui diffèrent de ceux du programme de formation.

D) Étape du Jugement

L'enseignant 9 porte son jugement sur les travaux en cours d'année et pas seulement sur les évaluations du ministère. Il se permet aussi de modifier la note de l'élève si ce dernier a travaillé fort ou moins fort ou bien s'il considère que son investissement laisse à désirer, il se laisse « un petit jeu ». L'étape du jugement tient compte également de la différenciation mais il ne spécifie pas la façon de s'y prendre.

E) Étape de la communication

L'enseignant communique à toutes les semaines, à tous les parents et ce, par courriel, dans le but de les informer des réalisations des élèves durant la semaine. Les rencontres de parents formelles servent à communiquer les résultats des élèves. Les élèves n'ont pas tous le même bulletin, certains ont un bulletin différencié pour les évaluations ministérielles.

Portrait 10

A) Étape de la planification

L'enseignant 10 ne fait pas de planification globale au niveau des outils d'évaluation. Il a une idée globale de ce qu'il va faire en cours d'année mais, cela peut changer. Il ne planifie pas aussi les contenus disciplinaires ainsi que les rencontres de niveau ou de cycle. La planification de la différenciation se fait davantage au niveau de la production, en diminuant la longueur de celle-ci par exemple.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé pour consigner des travaux. Il contient des examens, des SAE ainsi que divers travaux que l'élève choisit lui-même. Le portfolio sert également d'outil lors des

rencontres entre l'enseignant et la direction s'il y a lieu. Lors des classements avec l'orthopédagogue, le portfolio peut aussi être utilisé. Les pistes de différenciation sont notées directement sur le travail de l'élève, par exemple, *pour ce travail l'élève exécute deux consignes sur trois* et est inscrit sur sa copie. Les pistes de rétroaction sont sous formes de commentaires sur ce que l'élève doit améliorer ou bien des encouragements.

C) Étape de l'interprétation

Des grilles d'évaluation avec une échelle descriptive sont utilisées en écriture. Par contre, l'enseignant accorde une importance différente aux critères qu'il pondère lui-même selon son jugement. Pour les SAE, l'enseignant inscrit que des commentaires, par contre, lors des évaluations importantes (le terme ici, n'est pas défini) il prend des grilles. Il utilise aussi les mêmes critères pour tous.

D) Étape du Jugement

Lors de cette étape, l'enseignant utilise trois évaluations importantes et se sert de ces résultats pour porter son jugement et mettre une note au bulletin. Pour appuyer son jugement, l'enseignant donne de petites évaluations aux trois semaines dont il tient compte. Le jugement de l'enseignant n'est pas influencé par la différenciation.

E) Étape de la communication

Les rencontres de parents dans le but de communiquer les résultats de l'élève se résument pour l'enseignant 10, aux rencontres formelles de parents, soient deux par année. Le bulletin est le même pour tous.

Portrait 11

A) Étape de la planification

Aucun outil de planification globale concernant les outils d'évaluation et les contenus à faire apprendre n'est utilisé par cet enseignant tout au long de l'année. De plus, aucune rencontre entre les enseignants du même cycle ou du même niveau n'est prévue.

L'enseignant 11 planifie la différenciation davantage au niveau de la structure en faisant travailler les élèves en sous-groupes et en les accompagnants tout au long du processus.

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé comme outil de consignation de travaux d'élèves. Certains travaux sont imposés par l'enseignant et d'autres sont choisis par l'élève. Il contient des travaux de toutes les compétences et des outils d'évaluation tels que des fiches d'autoévaluation. Le portfolio est également un moyen de communication entre l'enseignant et les parents. Les travaux d'élèves insérés dans le portfolio ne possèdent pas de piste de différenciation. Par contre, quelques commentaires tels que « revois la structure » ou bien « relie tes idées » confirment des pistes de rétroaction en écriture de la part de l'enseignant.

C) Étape de l'interprétation

Peu d'outils d'évaluation sont utilisés à cette étape par l'enseignant 11. Des grilles de notes, des grilles d'observation ainsi que des examens sont utilisés. Cet enseignant mémorise également beaucoup tout au long de l'année les portraits des élèves pour pouvoir porter un jugement à la fin de l'année. Il énonce clairement les critères d'évaluation aux élèves et ceux-ci sont les mêmes pour tous.

D) Étape du Jugement

À cette étape, l'enseignant porte son jugement en cumulant les notes puis en tenant compte de ses observations. Cet enseignant spécifie que les notes qu'il donne aux élèves sont dans le but de les encourager, elles sont souvent à la hausse car il dit valoriser l'effort. Cet enseignant tient compte de la différenciation dans son jugement. S'il aide beaucoup un élève par exemple, il en tient compte.

E) Étape de la communication

L'enseignant participe aux rencontres de parents dites formelles car elles sont « obligatoires ». Lors de ces rencontres, l'enseignant discute avec les parents des

apprentissages de l'élève. Les parents peuvent aussi communiquer avec l'enseignant en écrivant des commentaires sur le bulletin. Les élèves de cet enseignant reçoivent tous le même bulletin.

Portrait 12

A) Étape de la planification

La planification globale de cet enseignant se résume à consigner les outils d'évaluation ainsi que les contenus dans un cahier de préparation personnel. Les rencontres de planification se font par cycle. La planification de la différenciation se résume à donner à l'élève des outils différents pour compléter une même tâche. Par exemple, un ordinateur sera disponible pour les productions écrites. L'enseignant spécifie par contre, qu'il essaie de faire le moins possible de différenciation.

B) Étape de la collecte de données

L'enseignant 12 utilise le portfolio pour consigner des travaux d'élèves qui vont servir à évaluer les apprentissages. Le portfolio est bien structuré et contient une table des matières, des feuilles de commentaires pour l'élève et l'enseignant. Il est aussi envoyé à la maison pour vérification et signature des parents. Dans les travaux d'élèves insérés dans le portfolio, on retrouve des pistes de différenciation et de rétroaction telles que des annotations « fait avec aide » « Tu devrais travailler ceci ou cela.. » se retrouvent également sur les travaux d'élèves insérés dans le portfolio,

C) Étape de l'interprétation

L'enseignant 12 complète l'étape de l'interprétation en comptabilisant tout : les devoirs, les projets, les activités et tous les apprentissages réalisés en classe. Il tient compte aussi des autoévaluations et utilise le portfolio. Cet enseignant tient également compte des « états d'âme » des élèves à cette étape. À l'étape de l'interprétation, l'enseignant spécifie qu'il utilise les mêmes critères d'évaluation pour tous ses élèves. Il fixe lui-même les objectifs à

atteindre et mentionne qu'il va toujours au-delà de ce qui est demandé dans le programme.

D) Étape du Jugement

L'enseignant 12 porte son jugement en se basant premièrement sur les dossiers comportementaux, en comptabilisant les notes, en tenant compte des SAE de l'année au complet ainsi que les SÉ de fin d'année. L'enseignant ne tient pas compte du fait que les travaux d'élèves ont été exécutés avec ou sans différenciation.

E) Étape de la communication

Les rencontres de parents formelles sont la principale forme de communication pour cet enseignant. Il rencontre les parents selon un horaire établi et discute des apprentissages de l'enfant. C'est également un moment pour répondre aux interrogations des parents. Tous les élèves de cet enseignant reçoivent le même bulletin.

Portrait 13

A) Étape de la planification

L'enseignant 13 n'utilise aucun outil de planification globale sur une année, mais plutôt sur une étape. La planification des contenus se fait également par étape et selon le programme et les critères d'évaluation. Cette planification se fait par niveau. La différenciation est aussi planifiée mais concerne uniquement les processus (méthodes de travail).

B) Étape de la collecte de données

Les élèves possèdent un portfolio d'évaluation qui contient tous les SAE, les SÉ, les projets, les examens, enfin tout ce qui sert à mettre une note au bulletin. Le portfolio est envoyé une fois par mois pour informer les parents des évaluations de leur enfant. Les travaux insérés dans le portfolio contiennent peu ou pas de pistes de différenciation. Par contre, on y retrouve des traces de rétroaction sous forme de commentaires.

C) Étape de l'interprétation

À cette étape l'enseignant 13, utilise les grilles d'évaluation du MELS en écriture. Il transpose des cotes en pourcentage et il se fixe des barèmes. En ce qui concerne les mathématiques, il n'y a aucune spécification. Les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous les élèves. De plus, chaque critère est évalué au moins deux fois par année.

D) Étape du Jugement

L'enseignant 13 porte son jugement sur au moins trois situations d'évaluation complexes. Avec ces situations, il fait des moyennes qu'il compare par la suite avec son jugement. Par contre, son jugement est majoritairement basé sur les notes accumulées. Selon l'enseignant 13, la différenciation porte sur le processus et non sur les critères, si ce dernier doit modifier les critères d'évaluation, il revoit la note de l'élève à la baisse.

E) Étape de la communication

La communication se fait pour tous les élèves lors de la première rencontre de parents formelle. La seconde est seulement pour les élèves en difficulté. Ces rencontres informent les parents du contenu du portfolio et du bulletin qui est chiffré.

Portrait 14

A) Étape de la planification

L'enseignant 14 commence à bâtir une planification globale qui devrait s'étendre sur toute l'année autant pour le français que pour les mathématiques. Cette planification touche les outils d'évaluations ainsi que les contenus disciplinaires. Aucune rencontre de cycle ou de niveau n'est planifiée. La différenciation se planifie selon l'enseignant, au niveau de la structure (augmentation de temps pour effectuer une tâche).

B) Étape de la collecte de données

Le portfolio est utilisé comme outil de collecte de données pour présenter les évaluations. Il y a très peu de travaux choisis par l'élève ni de grilles d'autoévaluations ou de coévaluation. Le contenu du portfolio est essentiellement fait des travaux qui ont une

grande importance pour porter la note au bulletin. Le portfolio est envoyé régulièrement à la maison pour que les parents le consulte. Les travaux insérés dans le portfolio peuvent contenir des pistes de différenciation sous forme de commentaires tels que « avec aide ». On y retrouve également des pistes de rétroaction.

C) Étape de l'interprétation

En français et en mathématiques l'enseignant utilise les barèmes de l'école concernant la conversion des cotes en notes. Des grilles d'évaluation sont utilisées plus précisément en lecture. En mathématique, l'enseignant utilise davantage une évaluation critériée. Les critères sont les mêmes pour tous les élèves et ils sont choisis en fonction des apprentissages fait par les élèves.

D) Étape du Jugement

L'enseignant 14 émet son jugement à partir des situations d'évaluation (trois au total) ainsi qu'en utilisant des travaux faits en classe. Il porte également son jugement en fonction de la connaissance qu'il a acquis de l'élève tout au long de l'année. Cependant, son jugement est le reflet des évaluations de fin d'étape qu'il y ait ou non eu de la différenciation.

E) Étape de la communication

La communication entre l'enseignant 14 et les parents se fait principalement lors des rencontres de parents formelles. Le bulletin, qui est le même pour tous, est remis à cette rencontre. De plus, les élèves présentent leurs travaux à leurs parents. Les enfants sont également toujours présents lorsque cela est possible. La communication se fait également par courriel ou par le biais du carnet de l'élève.

ANNEXE 12

Autres résultats - Profils des enseignants en regard des pratiques d'évaluation formative

PROFIL 1 - RÉGULATION DES APPRENTISSAGES

LORS DES PÉRIODES DE TRAVAIL EN CLASSE, la majorité des enseignants ($n \geq 41$) interagissent verbalement « souvent » et « toujours » avec les élèves afin de donner des pistes sur comment faire un travail ou utiliser un matériel, donner des pistes pour s'améliorer, des rétroactions pour valoriser l'effort individuel et prennent même un temps d'arrêt pour des questionnements, des explications et des précisions.

En mathématiques, 2 comportements sont très valorisés par les enseignants : donner aux élèves l'occasion de poser des questions (moyenne=3,56) et donner des précisions ou des explications verbalement à certains élèves (moyenne=3,56). En lecture et en écriture, donner des précisions ou explications verbalement à l'ensemble de la classe (moyenne=3,53 (lecture), moyenne=3,56 (écriture)) et offrir des occasions aux élèves de poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris (moyenne=3,45 (lecture), moyenne=3,51 (écriture)) sont les pratiques les plus favorisées par les enseignants.

Énoncés	Moyenne Mathématique	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	3,25	3,02	3,35
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	3,22	3,15	3,33
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	3,20	3,11	3,24
Je donne des rétroactions verbales qui valorisent les efforts des élèves	3,24	3,16	3,25
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	3,24	3,05	3,09
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	3,56	3,45	3,51
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	3,56	3,53	3,56
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	3,24	3,15	3,22

Les comportements favorisés lors des périodes de travail

LORS DE LA RÉALISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE, plus de trois quarts des enseignants ($n > 41$) lisent le contenu proposé dans un manuel aux élèves pour mieux les préparer à faire les tâches « souvent » et « toujours ». D'un autre côté, la validation de chaque étape de la démarche de l'élève est faite moins fréquemment par les enseignants : la moitié ($n \geq 28$) des enseignants le fait « parfois ».

Lire le contenu proposé dans un manuel pour mieux préparer les élèves à faire les tâches est un comportement valorisé en mathématiques (moyenne=3,15), en lecture (moyenne=3,07) et en écriture (moyenne= 3,11). Même si la moyenne de la validation de chaque étape de la démarche de l'élève est basse pour les trois disciplines, en lecture (moyenne=2,11), ce comportement l'est moins encore en comparaison des mathématiques (moyenne=2,47) et de l'écriture (moyenne=2,51).

Nous ne pouvons pas dégager un portrait général pour ce qui est de la révision des matières par les enseignants avant de faire l'évaluation, car il varie trop. En effet, en mathématiques, les enseignants ($n=38$) le font « souvent » et « toujours », presque le même nombre ($n=37$) le fait « jamais » et « parfois » en lecture, tandis que 37 enseignants le font « parfois » et « souvent » en écriture.

LORS DE L'ÉTAPE DE L'INTERPRÉTATION, plus de trois quarts des enseignants ($n \geq 48$) reformulent la consigne avec un élève qui n'a pas l'air de comprendre « souvent » et « toujours », tandis que presque trois quarts ($n=39$) demandent à l'élève d'aller lire seul la consigne à leur bureau « jamais » et « parfois ».

En mathématiques (moyenne=3,45) et en écriture (moyenne=3,40) la reformulation d'une consigne est le comportement valorisé le plus souvent dans ces deux matières, tandis qu'en lecture, c'est la relecture de la consigne par l'élève même qui est le plus valorisé par les enseignants (moyenne=2,15).

LORS DE LA CORRECTION DES TRAVAUX, plus de trois quarts des enseignants ($n \geq 41$) donnent des mots d'encouragements et des réactions positives sur le contenu des travaux d'élèves, tandis que presque trois quarts ($n \geq 37$) d'entre eux font des commentaires et annotent la qualité des travaux « souvent » et « toujours ». Plus de trois quarts ($n \geq 44$) des enseignants donnent des pistes de questionnements aux élèves « parfois » et « souvent », tandis qu'au moins 48 des enseignants indiquent des pistes au niveau méthodologique « parfois » et « souvent ».

Donner des mots d'encouragements sur le contenu du travail est le comportement le plus valorisé en mathématiques (moyenne=3,00) et en lecture (moyenne=2,98), tandis que des commentaires et des annotations sont plus valorisés en écriture (moyenne=3,24). L'indication des pistes au niveau méthodologique est le comportement le moins valorisé dans les trois matières.

Énoncé	Moyenne Mathématique	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
Je donne des pistes de questionnement à l'élève	2,64	2,47	2,58
J'indique des pistes au niveau méthodologique	2,49	2,38	2,56
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail	2,85	2,91	3,24
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail	3,00	2,98	3,20

Comportements adoptés par les enseignants lors de la correction des travaux

Pour ce qui est des modalités de communication utilisées par les enseignants, les annotations dans l'agenda de l'élève est le moyen le plus privilégié (moyenne=3,35). Cependant la fréquence d'utilisation varie : 17 enseignants le font une fois par mois tandis que 12 enseignants le font soit une fois par étape ou plus d'une fois par semaine.

Les commentaires dans le portfolio (moyenne=2,33) est la modalité le moins sollicitée par les enseignants : un peu moins de la moitié des enseignants ne l'utilisent « jamais », tandis que le même nombre dit l'utiliser « une fois par étape ».

Modalités de communication	Moyenne
Annotation(s) dans l'agenda de l'élève	3,35
Commentaire(s) dans le portfolio	2,33

Modalités de communication utilisées par les enseignants

Régulation des apprentissages – Par caractéristiques sociodémographiques

Genre-synthèse générale

Énoncés	Femmes (Sig.)	Hommes (Sig.)
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	,000	,264
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	,010	,368
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	,259	,097
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves	,041	,368
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	,024	,264
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	,009	,607
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	,449	-
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	,115	,368
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	,042	,368
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	,000	,135
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	,000	,004
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne	,018	,368
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau	,091	,368
Je donne des pistes de questionnement à l'élève	,012	,105
J'indique des pistes au niveau méthodologique	,028	1,000
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail	,000	,029
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail	,001	,135

Plusieurs des tests correspondant aux femmes sont significatifs. En effet, elles donnent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé, pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer ainsi que des pistes au niveau méthodologique, valident chaque étape de la démarche et donnent des mots d'encouragement sur le contenu du

travail plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et enfin en lecture. D'autre part, elles offrent des occasions où les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris, lisent avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées, reformulent une consigne avec un élève qui n'a pas l'air de comprendre et donnent des pistes de questionnement plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture et enfin en lecture. Elles valorisent autant des rétroactions verbales en mathématiques et en écriture suivi de la lecture et prennent un temps d'arrêt plus fréquemment en mathématique, suivi de la lecture puis en écriture afin que les élèves puissent se réajuster.

Les tests sont significatifs pour les deux genres par rapport à deux énoncés : ils révisent la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et enfin en lecture tandis qu'ils font des commentaires et annotent la qualité du travail plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et enfin en mathématique.

Synthèse par matière

Les analyses montrent que les femmes varient leurs manières de réguler les apprentissages des élèves dans toutes les matières tandis que les comportements des hommes varient seulement par rapport à la réalisation des activités d'apprentissages en écriture.

Groupe d'âge - synthèse générale

Énoncés	20-29 ans (Sig.)	30-39 ans (Sig.)	40 ans et plus (Sig.)
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	,135	,004	,165
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	1,000	,011	,368
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	,735	,061	,135
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves	,368	,097	,223
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche	,082	,368	,174

d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster			
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	,223	,097	,717
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	-	,368	,607
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	,223	,223	,368
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	,368	,368	,717
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	,055	,010	,041
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	,007	,000	,001
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne	,368	,135	,074
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau	-	,264	,097
Je donne des pistes de questionnement à l'élève	,273	,920	,066
J'indique des pistes au niveau méthodologique	,497	,307	,135
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail	,039	,001	,008
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail	,223	,002	,097

Les tests concernant les trois groupes d'âge sont significatifs pour deux énoncés. En effet, les trois groupes d'âge d'enseignants révisent la matière avant une évaluation tout en indiquant aux élèves les points sur lesquels l'évaluation va se porter plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture et enfin de la lecture. En ce qui concerne les commentaires et l'annotation de la qualité du travail, c'est en écriture qu'ils le font plus fréquemment. Pour ceux âgés entre 20-29 ans et 30-39 ans, la lecture s'en suit puis la mathématique. Cependant, pour ceux âgés de 40 ans et plus, la tendance s'inverse.

Les tests correspondant au deuxième groupe d'âge sont également significatifs en ce qui concerne trois énoncés: donner des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé, suggérer des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer et donner des mots d'encouragement et des réactions positives sur le contenu du travail sont favorisés plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et enfin en lecture.

Les tests pour ceux âgés entre 30-39 ans et ceux âgés de 40 ans et plus sont aussi significatifs en ce qui concerne la validation de chaque étape de la démarche de l'élève. Ce comportement est d'autant valorisé en écriture qu'en mathématique mais moins fréquemment en lecture.

Synthèse par matière

Les analyses montrent que les comportements en lien avec la régulation des apprentissages, de ceux âgés entre 30-39, varient dans toutes les matières. Les comportements de ceux âgés entre 20-29 ans varient également en ce qui concerne quelques questions tandis que ceux âgés de 40 ans et plus ont moins de variation.

Niveau de scolarité – synthèse générale

Énoncés	1e cycle (Sig.)	2e et 3e cycles (Sig.)
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	,001	,091
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	,039	,212
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	,040	,497
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves	,264	,097
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	,018	,039
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	,066	,368
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	,368	,607
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	,050	-
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	,247	,607
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	,000	,081
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	,000	,003
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne	,012	,368
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau	,174	,607
Je donne des pistes de questionnement à l'élève	,156	,468
J'indique des pistes au niveau méthodologique	,023	,607
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail	,000	,026
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail	,001	,116

Plusieurs des tests correspondant aux enseignants ayant un niveau de scolarité de 1e cycle sont significatifs. Ils donnent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé, des pistes pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer, des pistes au niveau méthodologique et des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et enfin en lecture. D'autre part ils donnent des précisions ou des explications verbalement à certains élèves, valident chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin et reformulent au besoin un consigne qu'un élève n'a pas l'aire de comprendre plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture et enfin en lecture.

Les tests correspondant aux enseignants dans les deux groupes de niveau de scolarité sont également significatifs par rapport à trois énoncés. Ils prennent tous deux un temps d'arrêt afin de permettre à un élève de se réajuster et révisent la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis en lecture. D'autres part, ils font des commentaires et annotent la qualité de travail d'un élève plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématique.

Synthèse par matière

Les comportements de ceux ayant un niveau de scolarité de 1e cycle varient dans toutes les matières tandis que les autres varient en ce qui concerne quelques questions seulement.

Années d'expérience comme enseignant – synthèse générale

Énoncés	Moins de 10 ans d'expérience (Sig.)	Plus de 10 ans d'expérience (Sig.)
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	,005	,018
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	,142	,061
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	,350	,097
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts	,097	,264

des élèves		
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	,013	,607
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	,050	,472
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	,135	1,000
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	,105	,368
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	,050	,472
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	,002	,008
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	,000	,000
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne	,097	,074
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau	,607	,105
Je donne des pistes de questionnement à l'élève	,215	,345
J'indique des pistes au niveau méthodologique	,215	,178
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail	,001	,001
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail	,018	,006

Les tests correspondant au nombre d'expérience des enseignants sont significatifs mais nous ne pouvons pas vraiment dégager une tendance de leur pratiques. Par exemple, les enseignants avec moins de 10 ans d'expérience donnent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture tandis que ceux avec plus de 10 ans d'expérience le font aussi fréquemment en écriture qu'en mathématique suivi de la lecture. La validation de chaque étape de la démarche de l'élève se fait plus fréquemment en mathématique suivi de l'écriture et la lecture chez ceux ayant moins de 10 ans d'expérience tandis que chez ceux avec plus de 10 ans d'expérience, ça se fait plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture. Cependant, dans les deux groupes d'enseignants, les commentaires et les annotations sur la qualité du travail se fait plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématique tandis qu'ils donnent des mots d'encouragements sur le contenu du travail plus fréquemment en écriture, suivi de la

mathématique puis en lecture. Ils révisent également la matière avec les élèves avant une évaluation plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture et la lecture.

Les tests correspondant aux enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience sont significatifs par rapport à trois énoncés. Ils prennent un temps d'arrêt afin que les élèves puissent se réajuster, offrent des occasions où les élèves peuvent leur poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et lisent avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis la lecture.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants ayant moins ou plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement varient dans toutes les matières sauf dans un cas en écriture où les enseignants avec plus de dix ans d'expérience ne varient pas en ce qui concerne les comportements adoptés lors de la réalisation des activités d'apprentissage.

Expérience en 6e année – synthèse générale

Énoncés	1 à 5 ans d'expérience en 6e année (Sig.)	6 à 10 ans d'expérience en 6e année (Sig.)	Plus de 10 ans d'expérience en 6e année (Sig.)
Je donne à l'élève des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé	,010	,050	,039
Je suggère des pistes verbalement pour aider les élèves sur ce qu'ils doivent améliorer	,108	,082	-
Je donne des rétroactions verbales qui informent les élèves sur ce qu'ils ont bien fait	,350	,368	,135
Je donne des rétroactions verbales qui VALORISENT les efforts des élèves	,097	,368	,223
Lorsque les élèves ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, je prends un temps d'arrêt et j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster	,066	,607	,264
J'offre des occasions où les élèves peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris	,097	,097	1,000
Je donne des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe	,368	,368	,368
Je donne des précisions ou des explications verbalement à certains élèves	,097	,223	,607
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les	,039	,368	1,000

tâches demandées			
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	,002	,007	,472
Avant de faire une évaluation, je révisé la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	,000	,001	,005
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne	,039	,368	,368
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau	,135	,223	,223
Je donne des pistes de questionnement à l'élève	0,091	,882	,549
J'indique des pistes au niveau méthodologique	,179	,513	,223
Je fais des commentaires et j'annote la qualité du travail	,002	,021	,018
Je donne des mots d'encouragement, des réactions positives sur le contenu du travail	,058	,022	,050

Plusieurs des tests correspondant aux nombre d'années d'expériences que les enseignants ont en enseignement du 6e année sont significatifs. Cependant nous ne pouvons pas dégager une tendance des pratiques des enseignants dépendant sur ce facteur. Par exemple, les trois groupes donnent des pistes sur les façons dont le travail peut être fait et le matériel utilisé. Or, les enseignants entre une et cinq années d'expérience et plus de dix ans d'expérience le font plus fréquemment en écriture suivi de la mathématique puis en lecture tandis que ceux ayant entre six et dix ans d'expérience le font plus fréquemment en mathématique suivi de l'écriture puis en lecture. En ce qui concerne les commentaires et les annotations de la qualité de travail, les enseignants dans le premier et le deuxième groupe le font plus fréquemment en écriture, lecture et mathématique tandis que ceux dans le troisième groupe le font le plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture. Les enseignants de tous les groupes révisent la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture.

Ceux ayant un à cinq ans d'expérience valident la démarche de l'élève afin qu'il puisse se réajuster plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture tandis que

ceux entre six et dix ans d'expérience le font le plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture.

En ce qui concerne les mots d'encouragements sur le contenu du travail, ceux dans le deuxième et troisième groupes le font plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture tandis que ceux dans le premier groupe reformulent une consigne pour un élève qui n'a pas l'air de comprendre le plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants de moins de six ans d'expérience en enseignement de la 6e année varient dans toutes les matières. Ceux entre six et dix ans d'expérience varient également dans plusieurs cas tandis que ceux avec plus de dix ans d'expérience ne varient pas leurs comportements.

PROFIL 2 - DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Presque que tous les enseignants (46) planifient des évaluations qui tiennent compte des difficultés des élèves « souvent » et « toujours ».

AU NIVEAU DE L'ADOPTION DES PISTES DE DIFFÉRENCIATION par les enseignants lors de la planification des évaluations, nous notons qu'en général, il semble que dans les trois disciplines, les enseignants soient plus à l'aise à différencier au niveau des stratégies et des processus : plus de trois quarts d'entre eux disent prévoir différencier à ce niveau. Puis, la différenciation au niveau des structures est populaire parmi eux: presque la moitié dit le prévoir lors de la planification des évaluations. Par contre, au moins un tiers des répondants disent ne pas prévoir différencier au niveau des productions, de la tâche et du contenu de la tâche dans les trois disciplines.

LORS DE LA RÉALISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE, au moins 42 enseignants disent tenir compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciés

« parfois » et « souvent ». Ce comportement est plus valorisé en écriture (moyenne=2,60) qu'en mathématiques (moyenne=2,47) et lecture (moyenne=2,42).

LORS DES ACTIVITÉS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES, au moins 45 enseignants proposent des activités de consolidation tandis qu'au moins 41 enseignants proposent des activités d'enrichissement « parfois » et « souvent » à leurs élèves. En conséquence, dans les trois disciplines, les activités de consolidations sont mieux valorisées en comparaison des activités d'enrichissement.

Pendant la classe, les enseignants ($n \geq 37$) favorisent « parfois » et « souvent » le questionnement lorsque les explications des élèves ne sont pas claires à l'écrit ou sont différents de ceux qu'ils ont observés et les placent également en dyade avec des élèves qui ont compris une consigne dans le cas où ils ne l'auraient pas comprise. Ces comportements sont plus fréquemment valorisés en mathématiques en comparaison de la lecture et l'écriture comme le montre le tableau des moyennes.

Groupe d'âge – Synthèse générale

Les tests correspondant aux trois groupes d'âges sont significatifs pour un énoncé. Les enseignants proposent des activités de consolidation plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture puis en lecture. Plusieurs tests correspondant aux enseignants âgés entre 30-39 ans sont significatifs. Ils tiennent en compte des caractéristiques de leurs élèves plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture, ils proposent des activités d'enrichissement plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis en lecture. Enfin, ils questionnent oralement les élèves lorsque l'explication à l'écrit n'est pas claire et les placent en dyade s'ils ne comprennent pas une consigne plus fréquemment en mathématique, suivi de la lecture puis en écriture.

Synthèse par matière

Les enseignants âgés entre 30-39 ans varient leur comportements en ce qui concerne la mise en place des dispositifs de différenciation dans les trois matières sauf lors des

activités d'intégration des apprentissages en lecture (question 16d,e). Les comportements de ceux âgés de 40 ans et plus varient également dans les trois matières en ce qui concerne la question 20 et en écriture en ce qui concerne la question 16. Ceux âgés entre 20-29 ans par contre ne varient pas les dispositifs de différenciation mis en place dans les trois matières.

Genre – synthèse générale

Énoncés	Femmes (Sig.)	Hommes (Sig.)
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets	,116	,174
Je propose des activités de consolidation	,000	,061
Je propose des activités d'enrichissement	,000	,264
Je questionne l'élève oralement lorsque son explication à l'écrit n'est pas claire	,002	,584
Je questionne oralement l'élève lorsque son explication à l'écrit ne correspond pas à ce que j'ai observé auparavant	,050	-
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je le place en dyade avec un élève qui comprend la consigne	,060	,050

Plusieurs des tests correspondant aux femmes sont significatifs. En effet, elles proposent des activités de consolidation et questionnent les élèves lorsque leurs explications à l'écrit ne correspondent pas à ce qu'elles ont observé auparavant plus fréquemment en mathématique suivi de l'écriture et la lecture. Puis, elles proposent des activités d'enrichissement et questionnent oralement les élèves lorsque leurs explications à l'écrit ne sont pas claires plus fréquemment en mathématique, suivi de la lecture puis en écriture. En revanche, un seul test correspondant aux hommes est significatif. Ils placent les élèves en difficulté en dyade avec ceux qui ont compris une consigne aussi fréquemment en mathématique qu'en lecture suivi de l'écriture.

Synthèse par matière

Les femmes varient dans leur façon de différencier les apprentissages des élèves dans les trois matières tandis que les hommes font de même en mathématique et l'écriture en ce qui concerne la question 20.

Niveau de scolarité – Synthèse générale

Énoncés	1e cycle (Sig.)	2e et 3e cycle (Sig.)
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets	,223	,094
Je propose des activités de consolidation	,000	,001
Je propose des activités d'enrichissement	,001	,069
Je questionne l'élève oralement lorsque son explication à l'écrit n'est pas claire	,024	,417
Je questionne oralement l'élève lorsque son explication à l'écrit ne correspond pas à ce que j'ai observé auparavant	,165	,223
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je le place en dyade avec un élève qui comprend la consigne	,028	,050

Les tests correspondant aux enseignants ayant un niveau de scolarité des 2 catégories sont significatifs pour deux énoncés. Ils proposent des activités de consolidation plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture puis de la lecture. Ceux avec un niveau d'étude de 1e cycle placent un élève en difficulté en dyade avec quelqu'un qui a compris une consigne aussi fréquemment en mathématiques qu'en lecture suivi de l'écriture tandis qu'un enseignant avec un niveau de scolarité supérieur le fait plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture puis de la lecture.

Synthèse par matière

Ceux ayant un niveau de scolarité de 1e cycle varient dans leurs manières de mettre en place des dispositifs de différenciation en mathématique et l'écriture sauf en ce qui concerne la question 16 en lecture tandis que les autres varient uniquement dans leur manière de différencier dans les trois matières en ce qui concerne la question 20.

Nombre d'années d'expérience – synthèse générale

Énoncés	Moins de 10 ans (Sig.)	Plus de 10 ans (Sig.)
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets	,303	,078
Je propose des activités de consolidation	,000	,001
Je propose des activités d'enrichissement	,030	,001
Je questionne l'élève oralement lorsque son explication à l'écrit n'est pas claire	,217	,048
Je questionne oralement l'élève lorsque son explication à l'écrit ne correspond pas à ce que j'ai observé auparavant	,368	,097
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je le place en dyade avec un élève qui comprend la consigne	,311	,034

Les tests correspondant aux enseignants avec moins de dix ans d'expérience et ceux de plus d'années d'expérience sont significatifs en ce qui concerne deux énoncés. Ils proposent des activités de consolidation plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture et la lecture. Cependant, ils proposent des activités d'enrichissement plus fréquemment en mathématiques, suivi de la lecture et l'écriture. Les tests correspondant aux enseignants ayant plus de dix années d'expérience sont significatifs en ce qui concerne deux énoncés. Ils questionnent les élèves oralement lorsque leur explications à l'écrit n'est pas claire et placent en dyade les élèves en difficulté avec ceux qui ont compris une consigne plus fréquemment en mathématiques, suivi de la lecture puis en écriture.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants avec moins de dix d'expérience varient en mathématique et la question 20 en la lecture et l'écriture. Ceux avec plus de dix ans d'expérience varient également leurs comportements en mathématique et l'écriture tandis que pour la lecture ils font de même seulement en ce qui concerne la question 20.

Années d'expérience en 6e année – Synthèse générale

Énoncés	1-5 ans (Sig.)	6-10 ans (Sig.)	Plus de 10 ans (Sig.)
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets	,266	,097	,311
Je propose des activités de consolidation	,000	,047	,006
Je propose des activités d'enrichissement	,026	,018	,074
Je questionne l'élève oralement lorsque son explication à l'écrit n'est pas claire	,187	,202	,202
Je questionne oralement l'élève lorsque son explication à l'écrit ne correspond pas à ce que j'ai observé auparavant	,368	,368	,223
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je le place en dyade avec un élève qui comprend la consigne	,197	,174	,135

Les tests correspondant aux nombre d'années d'expérience des enseignants en 6e année sont significatifs pour les trois groupes en ce qui concerne un énoncé. En effet, ceux ayant entre une année et cinq années d'expérience le font plus fréquemment en mathématiques,

suivi de l'écriture et la lecture tandis que ceux de plus de six années d'expérience le font plus fréquemment en mathématiques, suivi de la lecture et l'écriture.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience varient en ce qui concerne les activités d'intégration des apprentissages (question 16) en mathématique. Pour ce qui est de la question 20, les enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience varient dans leur façon de faire dans les trois matières.

Profil 3- LA PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE À SES APPRENTISSAGES ET À SON ÉVALUATION

Au moins 30 enseignants planifient « parfois » des évaluations où l'élève doit discuter (moyenne=2,36) ou travailler en équipe (moyenne=2,36) avec d'autres élèves tandis que moins de 20 enseignants le font « souvent ».

LORS DE LA RÉALISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE, les enseignants ($n \geq 40$) incitent les élèves à prendre conscience de leurs forces et leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation « parfois » et « souvent », tandis que le même nombre utilisent l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération « jamais » et « parfois ». De plus, plus de 37 enseignants utilisent l'évaluation par les pairs lors des activités de communication « jamais » et « parfois ». Enfin, plus de 36 enseignants invitent les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio et les amènent à réfléchir dans une démarche de révision « souvent » et « toujours ».

Le tableau suivant nous indique qu'excepté l'énoncé se portant sur l'évaluation entre les pairs lors des activités de communication, c'est en écriture que les enseignants favorisent des comportements qui rendent l'élève actif dans le processus d'apprentissage.

En mathématiques, la réflexion dans une démarche de révision (moyenne=2,85) est plus favorisé par les enseignants tandis que l'utilisation de l'évaluation entre les pairs lors des activités de communication est le moins favorisé (moyenne=1,87). En lecture, c'est

l'insertion des travaux dans le portfolio (moyenne=2,85) qui est le plus favorisé tandis que la validation de chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin (moyenne=2,11) est moins valorisé.

Énoncés	Moyenne Mathématique	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation	2,18	2,18	2,40
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	1,96	2,02	2,07
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication	1,87	2,15	2,11
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio	2,80	2,85	2,89
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	2,85	2,67	3,05

Comportements valorisés lors de la réalisation des activités d'apprentissage

LORS DES ACTIVITÉS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES, les enseignants amènent l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (n≥48) et à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (n≥45) « parfois » et « souvent ».

C'est en mathématiques que les enseignants favorisent des comportements qui rendent l'élève actif dans le processus d'apprentissage, car les moyennes sont plus élevées de celles en lecture et l'écriture.

POUR CE QUI EST DES MODALITÉS D'ÉVALUATION qu'utilisent les enseignants pour constituer la note au bulletin, en général, ils (n≥31) utilisent le portfolio ou dossier d'apprentissage « souvent » et « toujours » tandis qu'ils (n≥50) utilisent « jamais » et « parfois » l'évaluation entre les pairs et l'autoévaluation.

Le prochain tableau nous indique qu'en comparaison avec la lecture et l'écriture, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont moins utilisées par les enseignants. De plus, les modalités d'évaluation qui rendent l'élève actif dans ses apprentissages sont plus favorisées en écriture qu'en lecture et mathématiques.

Énoncés	Moyenne Mathématiques	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
Portfolio ou dossier d'apprentissage	2,56	2,55	2,58
Auto-évaluation	1,55	1,58	1,65
Évaluation par les pairs	1,40	1,49	1,56

Modalités d'évaluation utilisées pour constituer la note au bulletin

LORS DE LA CORRECTION DES TRAVAUX, les enseignants (n≥32) incitent leur élèves à se questionner sur leurs erreurs « souvent » et « toujours ». Ce comportement est favorisé plus fréquemment en écriture (moyenne=3,00), suivi des mathématiques (moyenne=2,96) et enfin en lecture (moyenne=2,78). Enfin, quant à l'organisation de la rencontre pour la remise des bulletins, 35 enseignants le font en invitant les parents et les élèves pour toute la durée de celle-ci. Par contre, un peu moins d'un quart d'entre eux (n=11) organisent une rencontre où les élèves présentent leur portfolio et leur bulletin à leurs parents. En ce qui concerne l'organisation de la rencontre avec seulement les parents ou avec les parents et en partie avec l'élève, nous notons qu'il y a cinq ou moins d'enseignants qui le font pour chacun.

Groupe d'âge - Synthèse générale

Énoncés	20-29 ans (Sig.)	30-39 ans (Sig.)	40 ans et plus (Sig.)
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation	,105	,139	,156
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	,790	,236	1,000
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication	,009	,067	,422
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio	-	,037	-
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	,867	,002	,050
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	,005	,009	,431
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	,779	,009	,115
J'utilise le portfolio ou dossier d'apprentissage comme modalité d'évaluation	,607	,717	,368
J'utilise l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation	,174	,311	,368
J'utilise l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation	,472	,007	,165
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur	,144	,099	,651

Plusieurs des tests correspondant aux enseignants âgés entre 30-39 ans sont significatifs. Ils invitent les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématiques. Ils amènent également leurs élèves à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution plus fréquemment en mathématiques, suivi de la lecture et l'écriture. Enfin, ils utilisent l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation plus fréquemment en écriture suivi des mathématiques et la lecture. Les tests correspondant aux enseignants âgés de plus de 30 ans sont également significatifs pour l'énoncé où ils amènent les élèves à réfléchir dans une démarche de révision: ils le font plus fréquemment en écriture, suivi des mathématiques et la lecture. En revanche, ceux âgés de moins de 40 ans, amènent leurs élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés plus fréquemment en mathématiques, suivi de la lecture puis de l'écriture. Finalement, les tests correspondant aux enseignants âgés entre 20 et 29 ans sont significatifs en ce qui concerne l'utilisation de l'évaluation par les pairs lors des activités de communication: ils le font plus fréquemment en lecture, suivi de l'écriture et la mathématique.

Synthèse par matière

Les enseignants se trouvant dans tous les groupes d'âges varient leurs comportements concernant l'intégration des activités qui rendent les élèves actifs dans la classe dans les trois matières surtout lors de la réalisation d'activités d'apprentissage (Q 15). Lors des activités d'intégration des apprentissages, ceux âgés entre 20-29 ans varient leurs comportements en lecture et en écriture. Pour ce qui est de l'utilisation de modalités d'évaluation ceux âgés entre 20-29 ans ne varient pas leurs comportements dans les trois matières. En revanche, ceux âgés entre 30-39 ans varient leurs comportements dans les trois matières.

Genre – synthèse générale

Énoncés	Femmes (Sig.)	Hommes (Sig.)
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation	,001	,717
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	,219	,607
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication	,003	,472
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio	,061	,368
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	,001	,273
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	,000	,368
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	,038	,273
J'utilise le portfolio ou dossier d'apprentissage comme modalité d'évaluation	,074	,368
J'utilise l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation	,122	,368
J'utilise l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation	,039	,135
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur	,010	,368

Plusieurs des tests correspondant aux femmes sont significatifs. Elles amènent les élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés, à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution et à se questionner sur les erreurs plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture et la lecture. Ils incitent aussi les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique. Ils utilisent l'évaluation par les pairs lors des activités de communication aussi fréquemment en écriture qu'en lecture suivi de la mathématique. Ils amènent également les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture. Enfin, ils utilisent l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation plus fréquemment en lecture, suivi de l'écriture puis de la mathématique.

Synthèse par matière

Les femmes et les hommes varient leurs comportements en ce qui concerne la mise en place d'activités qui rendent les élèves actifs dans leurs apprentissages dans les trois matières sauf en lecture (lors de la réalisation d'activités d'apprentissages) et l'écriture

(l'utilisation des modalités d'évaluation) pour les hommes. Cependant, leurs comportements ne varient pas lors des activités d'intégration des apprentissages.

Niveau de scolarité – Synthèse générale

Énoncés	1e cycle (Sig.)	2e et 3e cycle (Sig.)
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation	,192	,006
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	,405	,468
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication	,032	,042
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio	,097	,368
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	,001	,113
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	,010	,003
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	,077	,065
J'utilise le portfolio ou dossier d'apprentissage comme modalité d'évaluation	,472	,607
J'utilise l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation	,105	,368
J'utilise l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation	,121	,091
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur	,009	,891

Les tests correspondant aux enseignants ayant un niveau de scolarité de premier cycle ou de deuxième et de troisième cycle sont significatifs en ce qui concerne deux énoncés. Ils utilisent tous l'évaluation par les pairs lors des activités de communication. Cependant ceux ayant un niveau de scolarité de premier cycle le font plus fréquemment en lecture, suivi de l'écriture puis de la mathématique tandis que ceux ayant un niveau de scolarité supérieur le font plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique. Ils amènent également les élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés. Cependant, ceux ayant un niveau de scolarité de premier cycle le font plus fréquemment en mathématique, suivi de la lecture et l'écriture tandis que les autres le font plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis de la lecture.

Les tests correspondant aux enseignants ayant un niveau de scolarité de premier cycle sont également significatifs concernant deux énoncés. Ils amènent les élèves à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision et les invitent à se questionner sur leurs erreurs

plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture. Les enseignants ayant un niveau de scolarité supérieur en revanche incitent leurs élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis la mathématique.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants ayant un niveau de scolarité de 1^e cycle varient en ce qui concerne la mise en place d'activités qui rendent les élèves actifs dans leurs apprentissages sauf lors l'intégration d'activités d'intégration des apprentissages en mathématique et en lecture. Ceux avec un niveau de scolarité supérieur varient leurs comportements en mathématique seulement.

Expérience en enseignement – synthèse générale

Énoncés	Moins de 10 ans (Sig.)	Plus de 10 ans (Sig.)
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation	,015	,174
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	,422	,641
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication	,010	,118
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio	,135	,156
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	,062	,002
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	,000	,157
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	,034	,148
J'utilise le portfolio ou dossier d'apprentissage comme modalité d'évaluation	,174	1,000
J'utilise l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation	,018	,368
J'utilise l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation	,449	,016
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur	,037	,397

Plusieurs des tests correspondant aux enseignants ayant moins de 10 ans d'expériences sont significatifs. Ils incitent les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation plus fréquemment en écriture et aussi souvent en lecture qu'en mathématique. Ils invitent aussi les élèves à se questionner sur leurs erreurs plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture. Ils

utilisent l'évaluation par les pairs lors des activités de communication plus fréquemment en lecture, suivi de l'écriture puis de la mathématique. Ils amènent les élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis de la lecture. Ils amènent les élèves à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution plus fréquemment en mathématique, suivi de la lecture puis de l'écriture. Enfin, ils utilisent l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique. Les tests correspondant aux enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience sont significatifs en ce qui concerne deux énoncés. Ils amènent les élèves à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture tandis qu'ils utilisent l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématique.

Synthèse par matière

Les enseignants ayant moins et plus de 10 ans d'expérience varient dans leur comportements concernant la mise en place d'activités qui rendent les élèves actifs dans leurs apprentissages dans toutes les matières sauf lors de l'intégration des activités d'apprentissages.

Expérience en enseignement de la 6e année – synthèse générale

Énoncés	Cinq ans et moins (Sig.)	6-10 ans (Sig.)	Plus de 10 ans (Sig.)
J'incite les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation	,003	,819	,449
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	,422	,074	,472
J'utilise l'évaluation par les pairs lors des activités de communication	,011	,276	,247
J'invite les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio	,368	,082	-
J'amène les élèves à réfléchir, dans le cadre d'une démarche de révision, par exemple, sur leur niveau d'habileté et sur leurs difficultés en les incitant à justifier la correction de leurs erreurs	,228	,001	,210
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	,000	,079	,717
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	,117	,607	,039

J'utilise le portfolio ou dossier d'apprentissage comme modalité d'évaluation	,174	1,000	-
J'utilise l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation	,018	,135	1,000
J'utilise l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation	,311	,050	,091
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur	,098	,861	,050

Les tests correspondant aux enseignants dans les différentes catégories sont significatifs. Par exemple, les enseignants avec moins de cinq années d'années d'expérience en enseignement de la 6e année incitent les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses dans le cadre d'une autoévaluation aussi fréquemment en écriture et lecture suivi de la mathématique. Ils utilisent l'évaluation par les pairs lors des activités de communication et l'auto-évaluation comme modalité d'évaluation plus fréquemment en lecture, suivi de l'écriture et la mathématique. Ils amènent les élèves à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture.

Les tests correspondant aux enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'expérience en enseignement de la 6e année sont significatifs par rapport à deux énoncés. Ils amènent les élèves à réfléchir dans le cadre d'une démarche de révision plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis la lecture. Ils utilisent aussi l'évaluation par les pairs comme modalité d'évaluation plus fréquemment en écriture, suivi d'aussi souvent en mathématique et la lecture.

Ceux ayant plus de 10 ans d'expérience en enseignement de la 6e année amènent les élèves à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées et à trouver des pistes de solution plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture et invitent les élèves à se questionner sur leurs erreurs plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture car les tests sont significatifs.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants par rapport à la mise en place des activités qui rendent les élèves actifs dans leurs apprentissages varient le plus en mathématique sauf

lors des activités d'intégration d'activités d'apprentissages pour ceux ayant moins de 10 ans d'expérience et en ce qui concerne l'utilisation des modalités d'évaluations pour ceux ayant plus de 10 ans d'expérience d'enseignement de la 6^e année.

En lecture, ceux ayant moins de 5 ans d'expérience varient leurs comportements lors de la réalisation d'activités d'apprentissage tandis que ceux ayant moins de 10 ans d'expériences varient les modalités d'évaluations.

En écriture, ceux ayant moins de 10 ans d'expérience varient également leurs comportements lors de la réalisation d'activités d'apprentissage et les modalités d'évaluations.

Profil 4- L'INTÉGRATION DE L'ÉVALUATION AUX APPRENTISSAGES

LORS DES ACTIVITÉS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES, les enseignants ($n \geq 36$) disent « souvent » et « toujours » amener leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte. Ce comportement est plus fréquemment favorisé en écriture (moyenne=2,98), suivi des mathématiques (moyenne=2,96) et enfin en lecture (moyenne=2,71).

POUR CE QUI EST DES MODALITÉS D'ÉVALUATION UTILISÉES POUR CONSTITUER LA NOTE AU BULLETIN, en général, les enseignants ($n \geq 41$) utilisent la situation d'apprentissage et d'évaluation « souvent » et « toujours ». C'est en mathématiques (moyenne=3,07) que son utilisation est plus fréquent, suivi de l'écriture (moyenne=3,04) et de la lecture (moyenne=3,02).

Lorsque les enseignants évaluent leurs élèves, les comportements suivants sont généralement adopter: les enseignants ($n \geq 49$) informent à l'avance les travaux qui serviront à l'évaluation, ils ($n \geq 46$) indiquent à l'avance les critères d'évaluation, ils ($n \geq 39$) expliquent à quoi serviront les apprentissages évalués, ils ($n \geq 51$) élaborent les tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours et ils ($n \leq 31$) utilisent les travaux

insérés dans le portfolio « souvent » et « toujours ». Cependant, seize enseignants disent ne « jamais » utiliser les travaux insérés dans le portfolio pour évaluer leurs élèves.

L'élaboration des tâches d'évaluation selon la matière enseignée est le comportement le plus favorisé par les enseignants dans les trois disciplines surtout en mathématiques (moyenne=3,73). D'un autre côté, expliquer aux élèves à quoi servent les apprentissages évalués et l'utilisation du portfolio sont les comportements les moins fréquemment adoptés dans les trois disciplines.

Énoncés	Moyenne Mathématique	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	3,49	3,47	3,56
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	3,35	3,35	3,64
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	2,91	2,80	2,95
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	3,73	3,51	3,67
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio	2,45	2,49	2,51

Comportements favorisés lors des évaluations

Les enseignants (n≥42) évaluent leurs élèves pendant les apprentissages « parfois » et « souvent » tandis qu'ils (n=46) évaluent leurs élèves à plusieurs moments « souvent » et « toujours ». Le premier comportement est favorisé plus fréquemment en écriture (moyenne=2,62), suivi des mathématiques (moyenne=2,47) et enfin en lecture (moyenne=2,45) tandis que le deuxième comportement est favorisé le plus fréquemment en mathématiques (moyenne=3,18), suivi de l'écriture (moyenne=3,13) et enfin en lecture (moyenne=3,11).

Énoncés	Mathématique	Lecture	Écriture
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage	2,47	2,45	2,62
J'évalue mes élèves à plusieurs moments	3,18	3,11	3,13

Fréquences des évaluations des élèves

En ce qui concerne les comportements favorisés par les enseignants en classe, ils (n≥29) n'utilisent « jamais » et « parfois » des observations à l'aide de grilles qu'ils interprètent

par la suite. Cependant, les enseignants ($n \geq 41$) corrigent à plusieurs moments le travail d'un élève en difficulté « parfois » et « souvent ».

En mathématiques (moyenne=1,91), les enseignants font moins fréquemment des observations à l'aide de grilles en comparaison de la lecture (moyenne=2,05) et l'écriture (moyenne=2,36). En revanche, en ce qui concerne la correction des travaux d'élève en difficulté, ce comportement est plus fréquemment favorisé en écriture (moyenne=2,60), suivi des mathématiques (moyenne=2,51) et enfin de la lecture (moyenne=2,15).

Énoncés	Moyenne Mathématique	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite	1,91	2,05	2,36
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté	2,51	2,15	2,60

Comportements favorisés en classe par les enseignants

Enfin, quant aux outils utilisés lors de la correction des travaux, les enseignants ($n \geq 35$) utilisent « jamais » et « parfois » une grille avec une échelle descriptive. Ils ($n \geq 28$) utilisent « parfois » et « souvent » les critères d'évaluation du programme de formation. En revanche, au moins 16 enseignants disent ne « jamais » utiliser cet outil. En ce qui concerne l'utilisation d'une liste de vérification, au moins 39 disent « jamais » et « parfois » les utiliser lors de la correction des travaux.

En écriture, la grille descriptive (moyenne=2,27) et les critères d'évaluation du programme de formation (moyenne=2,36) sont les outils les plus fréquemment utilisés tandis que la liste de vérification est plus fréquemment utilisée en mathématiques (moyenne=1,96).

Groupe d'âge – Synthèse générale

Énoncés	20-29 ans (Sig.)	30-39 ans (Sig.)	40 ans et plus (Sig.)
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	,135	,024	,307
J'utilise la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) comme modalité d'évaluation	,607	,529	,867
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	-	,431	,905
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	,368	,003	,039

J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	,097	,247	,368
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	,135	,016	,223
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio	-	,670	,368
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage	,497	,212	,069
J'évalue mes élèves à plusieurs moments	-	,810	,097
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite	,483	,001	,228
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté	,223	,001	,018
J'utilise une grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves) lors de la correction des travaux	,048	,304	,717
J'utilise des critères d'évaluation du programme de formation lors de la correction des travaux	,368	,584	,717
J'utilise une liste de vérification lors de la correction des travaux	,050	,010	,050

Les tests correspondant aux trois groupes d'enseignants sont significatifs par rapport à un énoncé. Ceux âgés entre 20-29 ans utilisent une liste de vérification lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture, et aussi souvent en mathématique qu'en lecture. En revanche, ceux âgés de plus de 30 ans et plus le font plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture.

D'autre part, plusieurs des tests correspondant aux enseignants âgés entre 30-39 ans sont significatifs. Ils amènent les élèves à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis en lecture. Ils élaborent des tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours plus fréquemment en mathématiques, suivi de l'écriture puis en lecture. Ils font des observations à l'aide de grilles et les interprète par la suite plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et en mathématique.

Les tests correspondant aux enseignants âgés de 30 ans et plus sont aussi significatifs par rapport à deux énoncés. Ils indiquent à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation et corrigent à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis de la lecture.

Enfin les tests correspondant aux enseignants âgés entre 20 et 29 ans sont significatifs par rapport à un énoncé: ils utilisent une grille contenant une échelle descriptive lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématique.

Synthèse par matière

Ceux âgés de 40 ans et plus varient leurs comportements le plus en comparaison des autres groupes d'âge d'enseignants en ce qui concerne l'intégration des apprentissages en mathématique. Ceux âgés de moins de 40 ans varient leur comportement en ce qui concerne les questions 18 (b,c,d,e,f) et 19 (c,d) dans les trois matières. Ceux âgés entre 30-39 ans varient également leurs comportements en ce qui concerne la question 20 (a,b) en mathématique et la question 21(d,f,g) en lecture et l'écriture.

Genre – Synthèse générale

Énoncés	Femmes (Sig.)	Hommes (Sig.)
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	,010	,174
J'utilise la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) comme modalité d'évaluation	,638	,368
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	,810	,497
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	,000	,368
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	,038	,368
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	,003	,223
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio	,670	,368
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage	,075	,223
J'évalue mes élèves à plusieurs moments	,565	,156
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite	,010	,056
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté	,000	,097
J'utilise une grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves) lors de la correction des travaux	,036	,607
J'utilise des critères d'évaluation du programme de formation lors de la correction des travaux	,444	,717
J'utilise une liste de vérification lors de la correction des travaux	,004	,135

Plusieurs des tests correspondant aux femmes sont significatifs. Elles amènent les élèves à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte, indiquent à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation et corrigent à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté plus fréquemment en écriture, la mathématique et la lecture. Elles

font également des observations à l'aide de grilles qu'elles interprètent par la suite et utilisent une grille contenant une échelle descriptive lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique. Elles utilisent également une liste de vérification lors de la correction des travaux et élaborent leurs tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture. Enfin, elles expliquent aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués aussi fréquemment en mathématique et l'écriture puis de la lecture.

Synthèse par matière

Les comportements des femmes varient plus que les hommes dans les trois matières en ce qui concerne les comportements ayant trait à l'intégration des apprentissages en classe.

Niveau de scolarité – Synthèse générale

Énoncés	1e cycle (Sig.)	2e et 3e cycle (Sig.)
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	,017	,148
J'utilise la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) comme modalité d'évaluation	,292	,529
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	,810	,497
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	,006	,011
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	,045	,368
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours mël	,002	,156
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio	,717	,368
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage	,089	,727
J'évalue mes élèves à plusieurs moments	,247	,735
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite	,014	,042
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté	,001	,005
J'utilise une grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves) lors de la correction des travaux	,015	,834
J'utilise des critères d'évaluation du programme de formation lors de la correction des travaux	,717	,099
J'utilise une liste de vérification lors de la correction des travaux	,003	,069

Les tests correspondant aux enseignants dans les deux catégories sont significatifs par rapport à trois énoncés. Ceux ayant un niveau de scolarité de 1e cycle indiquent à l'avance aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués plus fréquemment en écriture, suivi

de la mathématique et la lecture, tandis que ceux ayant un niveau de scolarité supérieur le font plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématique. Ils font tous des observations à l'aide de grilles et les interprètent par la suite plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture puis en mathématique. Par ailleurs, ils corrigent tous à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture.

Plusieurs des tests correspondant aux enseignants ayant un niveau de scolarité de 1^e cycle seulement sont également significatifs. Ils amènent leurs élèves à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte aussi fréquemment en mathématique et en écriture suivi de la lecture. Ils expliquent aussi aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués et utilisent une liste de vérification lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture. Ils utilisent également une grille contenant une échelle descriptive lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture et aussi fréquemment en mathématique qu'en lecture.

Synthèse par matière

Les enseignants, peu importe le niveau de scolarité, varient leurs comportements en lien avec l'intégration des apprentissages des élèves en mathématique sauf en ce qui concerne la question 21 (d,f,g) pour ceux ayant un niveau de scolarité de 2^e et de 3^e cycle. En lecture, les comportements des enseignants ne varient pas en ce qui concerne la question 20 (a,b). Les comportements de ceux ayant un niveau de scolarité de 2^e et de 3^e cycle ne varient également pas par rapport au question 21(d,f,g). En écriture, les comportements des enseignants ayant un niveau de scolarité de 1^e cycle varie aussi par rapport au question 19 (c,d).

Expérience en enseignement – synthèse générale

Énoncés	Moins de 10 ans (Sig.)	Plus de 10 ans (Sig.)
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre	,017	,120

contexte		
J'utilise la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) comme modalité d'évaluation	,735	,761
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	,368	,834
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	,023	,002
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	,102	,247
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	,016	,022
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio	-	,368
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage	,047	,169
J'évalue mes élèves à plusieurs moments	,497	,607
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite	,045	,018
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté	,002	,001
J'utilise une grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves) lors de la correction des travaux	,006	,882
J'utilise des critères d'évaluation du programme de formation lors de la correction des travaux	,607	,368
J'utilise une liste de vérification lors de la correction des travaux	,076	,002

Les tests correspondant aux deux groupes d'enseignants sont significatifs par rapport à quatre énoncés. Ils indiquent à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation et font des observations à l'aide de grilles et les interprètent par la suite plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et de la mathématique. Ils élaborent aussi leurs tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture et corrigent à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture.

Les tests correspondant aux enseignants avec moins de 10 ans d'expérience sont significatifs par rapport à trois énoncés. Ils amènent l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique puis de la lecture. D'autre part, ils évaluent les élèves pendant l'apprentissage et utilisent une grille contenant une échelle descriptive lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique.

Enfin, les tests correspondant aux enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience sont significatifs par rapport à un énoncé: Ils utilisent une liste de vérification lors de la correction des travaux plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture.

Synthèse par matière

En mathématique, les comportements ne varient pas par rapport à l'expérience et la question 21 (d,f,g). En lecture et l'écriture, les comportements ne varient également pas par rapport au question 20 (a,b) tandis qu'en écriture, c'est le cas pour ceux ayant moins de dix ans d'expérience.

Expérience en enseignement de la 6e année – Synthèse générale

Énoncés	Cinq ans et moins (Sig.)	6-10 ans (Sig.)	Plus de 10 ans (Sig.)
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	,010	,417	,311
J'utilise la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) comme modalité d'évaluation	,735	,368	,867
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	,497	,097	,497
J'indique à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation	,003	,150	,092
J'explique aux élèves à quoi serviront les apprentissages évalués	,180	,135	,097
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	,040	,097	,097
J'utilise les travaux insérés dans le portfolio	,368	,156	,368
J'évalue mes élèves pendant l'apprentissage	,167	,368	,015
J'évalue mes élèves à plusieurs moments	,926	,717	,135
Je fais des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite	,064	,042	,143
Je corrige à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté	,004	,001	,223
J'utilise une grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves) lors de la correction des travaux	,037	,819	,717
J'utilise des critères d'évaluation du programme de formation lors de la correction des travaux	,264	,368	,584
J'utilise une liste de vérification lors de la correction des travaux	,062	,030	,264

Les tests correspondant aux enseignants ayant dix ans d'expérience et moins dans l'enseignement de la 6e année sont significatifs par rapport à un énoncé. Ils corrigent à

plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et en lecture.

En revanche, plusieurs des tests correspondant aux enseignants avec cinq ans et moins d'expérience sont significatifs. Ils amènent l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte et utilisent une grille contenant une échelle descriptive lors de la correction des travaux plus fréquemment en écriture, suivi de la mathématique et la lecture. Ils indiquent à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique tandis qu'ils élaborent les tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis de la lecture.

Les tests correspondant aux enseignants ayant entre six et dix ans d'expérience en enseignement de la 6e année sont également significatifs. Ils font des observations à l'aide de grilles et je les interprète par la suite plus fréquemment en écriture, suivi de la lecture et la mathématique tandis qu'ils utilisent une liste de vérification lors de la correction des travaux plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture et la lecture.

Enfin, les tests correspondant à ceux ayant plus de dix ans d'expérience sont significatifs par rapport à un seul énoncé: ils évaluent les élèves pendant l'apprentissage plus fréquemment en mathématique, suivi de l'écriture puis la lecture.

Synthèse par matière

Les comportements des enseignants varient dans toutes les matières par rapport à la question 18 (b,c,d,e,f). Ceux ayant moins de cinq ans d'expérience varient leur comportements par rapport à la question 19 (c,d) dans toutes les matières. En mathématique, les comportements des enseignants ayant moins de dix ans d'expérience varient également par rapport à la question 20 (a,b). Enfin, en lecture, ceux ayant plus de six ans d'expérience varient leur comportements par rapport à la question 19 (c,d) et 21(d,f,g).

PROFIL 5: PORTER UN JUGEMENT PROFESSIONNEL

Parmi les neuf comportements proposés, les enseignants devaient en choisir les trois qu'ils favorisaient dans chaque matière. Les analyses révèlent que ce sont les mêmes comportements qui sont rapportés systématiquement par les enseignants dans les trois matières. En effet, le premier comportement qu'ils favorisent dans les trois matières c'est l'utilisation des travaux faits en classes ainsi que les observations pour indiquer où l'élève est rendu dans son développement: trente-deux enseignants le font « parfois », « souvent » et « toujours » dans les trois matières. Le deuxième comportement qui est favorisé par les enseignants c'est de porter un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=12 en mathématique et écriture). Ce comportement de même que l'utilisation des travaux faits en classes ainsi que des observations sont également favorisé en lecture par onze enseignants. En ce qui concerne le troisième comportement qui est favorisé par les enseignants dans les trois matières, c'est l'utilisation des observations et porter un jugement global sur la compétence (n=18 en mathématique, n=20 en lecture et n=19 en écriture).

Choix	Mathématique	Lecture	Écriture
1	J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement (n=32)	J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement (n=32)	J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement (n=32)
	Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun (n=18)	Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun (n=19)	Je fais le total de tous les travaux et examens en attribuant une pondération à chacun (n=19)
2	Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=12)	Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=11)	Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=12)
	J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement (n=11)	J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement (n=11)	J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint n=(11)
	J'accorde plus d'importance aux travaux en classe	J'accorde plus d'importance	J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où

	qu'aux examens (n=10)	aux travaux en classe qu'aux examens (n=10)	l'élève est rendu dans son développement (n=10)
	J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint (n=9)	J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint (n=10)	J'accorde plus d'importance aux travaux en classe qu'aux examens (n=10)
	J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence (n=18)	J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence (n=20)	J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence (n= 19)
3	Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=17)	Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=15)	Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes (n=15)
	J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint (n=9)	J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint (n=10)	J'établis le niveau des compétences et je vois s'il est atteint (n=11)