



# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6e 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 principal**

**Micheline-Joanne Durand, U. de Montréal**

### **Co-chercheur(s)**

Roch Chouinard, U. de Montréal  
Pascale Lefrançois, U. de Montréal  
Louise Poirier, U. de Montréal

### **Autre(s) membre(s) de l'équipe**

Marie-Ève Proulx

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

U. de Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130991

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

# Table des matières

---

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	4
1. Problématique .....	4
2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses .....	6
3. Objectifs poursuivis .....	6
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET     IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX</b> .....	8
1. Intérêts de la recherche .....	8
2. Conclusion .....	8
3. Retombées immédiates ou prévues sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique .....	9
4. Limites ou niveau de généralisation des résultats .....	9
5. Messages clés à formuler selon les types d’auditoire visés .....	11
6. Principales pistes de solution selon les types d’auditoire visés .....	11
<b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE</b> .....	12
<b>PARTIE D – RÉSULTATS</b> .....	14
1. Pratiques évaluatives à chaque étape de la démarche d’évaluation .....	14
La planification de l’apprentissage et de l’évaluation .....	14
La collecte de données .....	15
L’interprétation des résultats .....	17
Le jugement .....	18
La communication des résultats .....	19
2. Profils des enseignants en regard des pratiques d’évaluation formative .....	19
Profil 1 – L’enseignant régulateur .....	19

Profil 2 – La différenciation pédagogique .....	21
Profil 3 – La participation de l'élève à ses apprentissages et à son évaluation .....	22
Profil 4 – L'intégration de l'évaluation aux apprentissages .....	23
Profil 5 - Porter un jugement professionnel .....	25
3. Tension entre les résultats obtenus en cours de cycle et ceux des épreuves ministérielles .....	26
Principales contributions .....	29
<b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE .....</b>	<b>29</b>
<b>PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>30</b>

## PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

---

### 1. Problématique

Les enseignants du primaire sont depuis quelques années engagés dans la refonte curriculaire qui a conduit le Ministère de l'éducation du Québec à formuler une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages qui met notamment l'accent sur les quatre orientations suivantes : (1<sup>er</sup> orientation) intégrer l'évaluation dans les apprentissages; (2<sup>e</sup> orientation) reposer les décisions qui découlent des évaluations sur le jugement professionnel; (3<sup>e</sup> orientation) respecter les différences afin que les élèves aient tous la même chance de réussir; (5<sup>e</sup> orientation) favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et son évaluation. Ces orientations obligent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés (Deniger & Kamansi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles (Simon, Turcotte, Ferne, Forgette-Giroux, 2006). Selon Scallon (2004), ces orientations apportent d'importants changements au regard des façons utilisées jusqu'ici pour l'évaluation. Il ajoute que 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.

L'étude de Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante (2005) sur les pratiques évaluatives des enseignants de la 6<sup>e</sup> année du primaire (n=207) établit que ces derniers ont recours à deux types de pratiques évaluatives : les méthodes dites traditionnelles

(utilisation des tests et des examens) sont utilisées par 62,3%, tandis que 37,7% d'entre eux s'inspirent de l'évaluation *pour* l'apprentissage. De plus, l'étude conclut que l'approche évaluative favorisée par les enseignants affecte la motivation des élèves : ces derniers éprouvent moins d'anxiété lorsque leurs enseignants utilisent des approches variées d'évaluation.

Pour Desjardins (2008), même si le MELS avait prévu des mesures d'accompagnement pour que les enseignants s'approprient les changements en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les requêtes de ces derniers sont restées sans réponses pendant trop longtemps : le fait que la nouvelle approche n'avait aucune affinité avec leurs pratiques courantes n'aidait pas non plus les enseignants à faire le saut par eux même; pour eux, l'évaluation avait toujours servi à sanctionner les apprentissages tandis que la politique met de l'avant une évaluation dans le but de soutenir les apprentissages. Dans ce contexte, Stiggins a mis au point un questionnaire didactique permettant aux enseignants de penser l'évaluation dans une optique d'« *assessment for learning* » (Stiggins, Conklin, Bridgefort, 1986; Stiggins, 1987, 2001, 2006; Stiggins *et al.*, 2009).

De nombreux travaux mettent en évidence le lien entre certaines pratiques évaluatives et l'apprentissage des élèves. La recension de Black et William (1998) indiquent qu'un accroissement des pratiques d'évaluation formative produit un gain d'apprentissage notable et important. Hadji (1997) considère même que l'évaluation doit devenir un puissant levier pour accroître la réussite à l'école. Galand et Grégoire (2000) montrent également que les élèves qui sont exposés à des pratiques d'évaluation centrées sur l'aide à l'apprentissage sont mieux orientés que ceux qui sont exposés à des pratiques évaluatives axées sur la performance.

Les changements les plus importants résident dans la formulation des objets d'apprentissage en termes de compétences, dans le recours à des fondements constructivistes et socioconstructivistes, et dans les caractéristiques que doivent comporter les situations d'apprentissage. La situation d'apprentissage et d'évaluation est au cœur de la démarche d'évaluation. Plusieurs auteurs s'entendent pour découper de manières relativement similaires la démarche d'évaluation (Louis, 1999 ; Laurier, 2005). Durand, Chouinard et al., (2012) proposent le découpage suivant : (1) la planification (2) la collecte de l'information (la prise d'informations par l'observation et la mesure chez Laurier), (3) l'interprétation, (4) le jugement et la décision (décision-action chez le MEQ) et (5) la communication. Ainsi, tant l'évolution des disciplines d'enseignement que les nouvelles prescriptions ministérielles conduisent à de nouvelles pratiques d'évaluation pour tous les enseignants et plus particulièrement dans le cas qui nous intéresse, pour les enseignants québécois de l'enseignement primaire.

## **2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses**

L'évaluation des compétences 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 apprentissages dans un contexte d'approche par compétences (Brookhart, 1993, 2004 ; Goodman & Hambleton, 2004 ; McMillan, 2000, 2001).

## **3. Objectifs poursuivis**

Notre projet vise à répondre principalement aux deux questions suivantes : comment les enseignants de la 6e année du primaire documentent-ils leur jugement (approches

évaluatives et conditions d'application) à chaque étape de la démarche d'évaluation en cours et en fin de cycle en regard des compétences en écriture, lecture et mathématiques? À partir des pratiques d'évaluation formatives réputées efficaces dans la littérature, quels sont les différents profils qui se dégagent et sont-ils en lien avec les données produites par les épreuves ministérielles? Ces questions de recherche se traduisent par les objectifs suivants : 1) Recenser les pratiques mises en place par les enseignants pour évaluer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques de leur élèves, et ce, à chaque étape de la démarche d'évaluation en cours de cycle, 2) Comparer ces pratiques avec celles mises en place en fin de cycle, 3) Dégager des profils des pratiques d'évaluation formative des enseignants de la 6e année du primaire et évaluer l'importance proportionnelle de chacun selon l'âge, l'expérience et la formation des enseignants, 4) Identifier les tensions entre les résultats des élèves aux épreuves internes (bulletin et bilan) et les données obtenues à l'aide des épreuves ministérielles en tenant compte de la discipline concernée. Ces objectifs veulent favoriser le développement de connaissances dont le but est de soutenir adéquatement les pratiques d'évaluation des enseignants.

En juin 2010 et 2011, les enseignants de 6e année du primaire ont fait exécuter à leurs élèves un modèle national d'évaluation (épreuves uniques). Ce sont les résultats obtenus à ces épreuves, ceux obtenus au cours des deux années du cycle (notes au bulletin) et le jugement porté par les enseignantes au bilan de fin de cycle qui forment la base des données de notre étude quant aux résultats des élèves.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX**

---

### **1. Intérêts de la recherche**

Les résultats de cette recherche pourraient intéressés tout d'abord les enseignants en les confortant dans les comportements qui s'avèrent efficaces dans la réussite des élèves. Ils s'adressent aussi aux décideurs des commissions scolaires afin que des formations soient offertes sur les façons de faire qui amène l'enseignant à adopter un rôle de régulateur. De plus, de nombreux enseignants gagneraient à suivre des formations en évaluation *pour* l'apprentissage offertes par les universités dans les programmes professionnels. Finalement, une des grandes difficultés à recruter des participants pour cette recherche a été due au climat de confusion et d'incohérence à la suite de décisions ministérielles dans tout ce qui concerne le domaine de l'évaluation

### **2. Conclusions**

La présente recherche ne permet pas de confirmer si les enseignants qui n'ont pas été formés sur les aspects entourant l'apprentissage et l'évaluation depuis l'implantation du Renouveau pédagogique souhaiteraient l'être, mais elle met néanmoins en évidence qu'une grande portion d'entre eux enseignent et évaluent sans avoir été formés depuis le changement d'orientation du MELS en 2002 et sans accorder d'importance aux documents ministériels produits depuis. À cet effet, les formations sont majoritairement offertes par les commissions scolaires et dans une moindre importance par les pairs ou un expert. Celles qui sont davantage axées sur les fondements et les orientations de l'évaluation, telles que les formations sur les normes et modalités, sur les pratiques prometteuses favorisant la réussite et sur la politique d'évaluation, ont été suivies par moins



d'enseignants que les formations plus concrètes et pouvant être réinvesties dans la pratique. Deux sous-groupes se distinguent quant au peu de formations reçues : les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience et ceux non affiliés à une commission scolaire. Par ailleurs, parmi les 43 enseignants qui étaient en poste en 6<sup>e</sup> année durant l'année précédent l'étude, 24 ont affirmé ne pas avoir été rencontrés par la direction ou par un conseiller pédagogique pour discuter des résultats obtenus par leurs élèves aux épreuves du MELS. De plus, le document produits par le ministère sur la correction des épreuves ministérielles et celui sur les échelles de niveaux de compétence occupent une place importante pour une majorité d'enseignants.

### **3. Retombées immédiates ou prévues sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique**

Les résultats de la présente étude permettent de se faire une idée précise de l'importance de différentes pratiques utilisées au primaire afin d'évaluer les compétences des élèves, et ce, au regard de la planification de la démarche, de la collecte de l'information, de l'interprétation et du jugement des enseignants. Ils permettent aussi d'établir des profils des pratiques d'évaluation formative ainsi que leur popularité et d'estimer celles qui sont influencées par les caractéristiques des enseignants. De telles connaissances indiqueront au milieu scolaire, aux décideurs et aux formateurs les besoins de formation et d'instrumentation du personnel enseignant quant à l'évaluation des apprentissages tant en formation initiale, qu'à la formation continue ou sous la forme de mises à jour.

### **4. Limites ou niveau de généralisation des résultats**

Le nombre de répondants ne permet pas la généralisation des résultats. On retrouve des limites dans notre échantillon, ce qui ne permet pas certaines approches d'analyses. Par exemple, on trouve des effectifs bruts trop faibles pour des catégories de certaines

variables : il y a 3 enseignants d'âge compris entre 50 et 59 ans, un seul enseignant a moins d'une année d'expérience et un seul en a plus de 25 années, etc.

Cette recherche comporte certaines limites qui influent sur les conclusions qu'on peut en tirer. Premièrement, les questionnaires se sont avérés être un bon outil de collecte de données, mais certaines questions ont été moins pertinentes pour la présente recherche. Les questions sur les compétences les plus faciles et difficiles à évaluer n'ont pas été nécessaires dans cette recherche pour répondre à nos questions de départ. L'entrevue, quant à elle, était trop longue et, selon nous, pas assez structurées. Lors de l'étape du codage, on retrouve plusieurs pages consécutives non-codées parce qu'il n'y avait aucune information en lien avec notre sujet. Les conclusions auraient peut-être été différentes. Il aurait été intéressant également de trianguler les données du questionnaire avec les données des entrevues pour accroître la rigueur de notre recherche, le manque de temps a joué contre nous. L'échantillonnage était par contre suffisant en ce qui concerne les questionnaires mais pour l'entrevue, il aurait été souhaitable d'en posséder un peu plus. Par ailleurs, la grille de codage des entrevues a occasionné plusieurs problèmes lors du codage et du contre codage. Étant donné le nombre élevé de codes, il a été très difficile d'avoir une compréhension commune de chacun des codes sans retourner dans notre cadre théorique. Nous avons également plusieurs codes qui n'ont jamais été utilisés ainsi que d'autres qui nous ont été totalement inutiles pour notre objet d'étude. Cette grille de codage a été une difficulté persistante tout au long de cette recherche. La grille de codage des questionnaires, a été pour sa part assez efficace. Le traitement des données s'est avéré très long et très complexe. Premièrement, le traitement par variable pour le premier volet s'est avéré très ardu étant donné le nombre total de variables. Aussi, le traitement des données des entrevues s'est fait relativement bien, malgré la lourdeur de

la tâche. Quant aux caractéristiques descriptives des enseignants, on note quelques tendances à la causalité entre certaines pratiques et le sexe, l'âge, le niveau de scolarité et l'appréciation que se fait l'enseignant des documents en rapport avec l'évaluation. La taille réduite de l'échantillon ne nous a pas permis de confirmer ces potentielles liaisons à partir des tests statistiques. L'analyse factorielle exploratoire a permis de scinder les items sur deux facteurs, mais cela nécessite que cette association soit interprétable en termes de contenu, ce qui pourrait servir à orienter le questionnaire lors des enquêtes futures.

### **5. Messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés**

Les pratiques favorisant la réussite ont été identifiées comme étant celles qui renvoient à la rétroaction, l'autorégulation, la valorisation de la métacognition, l'Instrumentation par des tâches complexes, au portfolio, aux grilles d'évaluation ayant une échelle descriptive, ainsi que « la constance » qui renvoie à la régularité dans l'évaluation et la gestion de la classe. À l'inverse, les pratiques qui nuisent à la réussite se réfèrent aux situations d'apprentissage décontextualisées et peu nombreuses, à l'absence de rétroaction orales et d'annotations écrites, aux pratiques basées sur la sommation, le cumul des résultats, aux pratiques uniformes pour tous, sans différenciation, à une instrumentation déficiente et peu variée où les situations sont compliquées au lieu d'être complexes, à l'absence d'échelles d'évaluation pour porter un jugement bien documenté et à une mauvaise utilisation du portfolio.

### **6. Principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés**

Plus de 55% des enseignants disent ne jamais avoir reçu de formation sur l'utilisation de pratiques éducatives ou pédagogiques particulièrement prometteuses pour accroître la réussite des élèves. Il faudrait donc former et accompagner les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'école en ce sens.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

---

Une invitation a été lancée, via une dizaine de commissions scolaires et une centaine de directions d'école, afin de recueillir plus de 250 enseignants de la sixième année du primaire, de genre, d'expérience professionnelle et d'âge différents pour répondre à un questionnaire. Toutefois, 55 enseignants ont rempli le questionnaire de façon complète afin qu'il puisse être utilisé pour les analyses et 14 d'entre eux se sont montrés disponibles lors des entrevues.

Cette recherche exploratoire de nature descriptive a permis de recueillir des données à partir d'un QUESTIONNAIRE administré en ligne a été soumis aux enseignants à la fin de l'année scolaire 2010 et pour d'autres, à la fin de l'année scolaire 2011 à items auto révélés comportant une échelle de type Likert allant de 1 (jamais) à 6 (très souvent) ainsi que des questions plus ouvertes exigeant un court développement. Des analyses ont été faites à partir de ces données à l'aide du logiciel SPSS afin de dégager les pratiques des enseignants à chacune des étapes de la démarche d'évaluation et selon leurs caractéristiques sociodémographiques. Des ENTREVUES SEMI-STRUCTURÉES ont été réalisées auprès d'une partie des enseignants. Ces entrevues se sont faites en personne, par téléphone ou par communication internet, selon la localisation des établissements scolaires. Les RÉSULTATS DES ÉLÈVES en lecture, en écriture et en mathématiques ont été recueillis à deux reprises soit en 2010 et 2011, à partir des bulletins scolaires du bilan des apprentissages et des épreuves ministérielles.

Le logiciel QDA Miner a été utilisé pour l'ensemble des analyses qualitatives des questions ouvertes et des entrevues à partir d'une grille de codage (annexe 7). Nous avons procédé au contre codage de tous les cas et il en résulte que l'indice de fidélité est d'environ 85%.

La codification a permis d'établir la corrélation entre les différentes données nominatives et les aspects analysés. Une deuxième analyse a été complétée pour dégager quatorze portraits des pratiques d'évaluation à chacune des étapes de la démarche d'évaluation. Le nombre limité de participants n'a pas rendu possible l'analyse des données (questionnaires et entrevues) à l'aide du programme SLEIPNER (Bergman, Magnusson & El-Khoury, 2002) afin de dégager une typologie (*clusters*) des approches de l'évaluation des compétences (objectifs 1 et 2). Il a tout de même été possible de dresser un portrait des pratiques des enseignants à toutes les étapes de la démarche d'évaluation et ce, en lecture, en écriture et en mathématique. Le nombre limité de participants nous a contraint à dresser plutôt des profils afin d'identifier les éventuelles pratiques d'évaluation formative différentes attribuables à l'âge, à l'expérience professionnelle et au sexe des enseignants ainsi qu'au niveau socioéconomique du milieu (objectif 3). Finalement, les évaluations consignées par les enseignants dans les bulletins et dans le bilan des apprentissages de leurs élèves seront comparées aux résultats des élèves en lecture, écriture et mathématiques aux épreuves ministérielles. Des analyses à niveaux multiples (HLM) seront alors effectuées à partir de ces données afin d'identifier les profils qui coïncident le mieux avec les données provenant des résultats aux épreuves ministérielles. La compétence disciplinaire sera pris en compte dans cette dernière analyse afin d'identifier la part de variance qu'il leur est attribuable (objectif 4).

## PARTIE D - RÉSULTATS

---

Les analyses effectuées permettent de regrouper les données recueillies selon trois thèmes principaux : 1) Les pratiques évaluatives des enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation : planification, collecte de données, interprétation, jugement et communication, 2) Les profils des enseignants en regard des pratiques d'évaluation formative : la régulation des apprentissages, la différenciation pédagogique, la participation de l'élève à ses apprentissages et à son évaluation, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et le jugement professionnel et 3) La tension entre les résultats obtenus en cours de cycle et ceux des épreuves ministérielles.

### 1. PRATIQUES ÉVALUATIVES À CHAQUE ÉTAPE DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

#### *La planification de l'apprentissage et de l'évaluation*

Les comportements adoptés lors de la planification de l'apprentissage et de l'évaluation	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%

Les enseignants qui sont bien informés (connaissance des documents) favorisent la pratique de chacun de ces types de planification. Il s'est avéré que certains groupes d'enseignants se démarquent par leur fréquence d'utilisation des outils technologiques dans leur évaluation : les enseignants des écoles privées qui sont 4/9 à planifier souvent

des évaluations intégrant les TIC. Une majorité d'enseignants (48) a dit planifier une évaluation qui intègre les TIC, alors qu'ils ne sont que 5 à affirmer évaluer à l'aide de tests informatisés. On remarque également une grande variation en fonction de l'âge des enseignants : plus les enseignants sont avancés en âge, moins ils ont tendance à utiliser les TIC pour évaluer leurs élèves. Par contre, à mesure que les enseignants suivent les diverses formations, ils ont tendance à de plus en plus planifier des évaluations où les élèves doivent DISCUTER avec d'autres élèves et faire des liens avec leur QUOTIDIEN. Par ailleurs, un enseignant qui pratique la DIFFÉRENCIATION au niveau des productions en mathématiques est plus disposé à la pratiquer aussi pour la lecture et l'écriture (dans plus de 82% des cas). La différenciation au niveau des productions semble spécifique en écriture (66%) et celle au niveau de la tâche semble spécifique en lecture et en mathématique (59% dans chaque discipline).

En ce qui concerne LA PLANIFICATION DES OUTILS D'ÉVALUATION en mathématiques, lecture et écriture, elle se fait pour 99% des enseignants ayant 1 à 5 ans d'expérience, 66% des enseignants ayant 6 à 10 ans d'expérience et seulement 25% pour les enseignants ayant 11 à 15 ans d'expérience. Il est intéressant de constater que les enseignants ayant 21 à 25 années d'expérience ne planifient aucun outil d'évaluation. Par ailleurs, tous les enseignants entre 20 et 39 ans, planifient leurs outils d'évaluation pour les mathématiques, la lecture et l'écriture.

### ***La collecte de données***

Plusieurs outils de collecte sont utilisés à cette étape et on perçoit un maintien des pratiques traditionnelles, combiné à des modalités plus actuelles et ce, quel que soit l'expérience des enseignants. Les situations d'apprentissage et celles en évaluation sont les plus populaires auprès des enseignants des différents groupes d'âge utilisent.

Toutefois, une distinction entre les sexes est perceptible : sur les six personnes disant avoir peu recours aux situations d'évaluation, trois sont des hommes. LE PORTFOLIO, pour sa part, apparaît comme une source de données beaucoup plus souvent utilisée par les répondants : plus de 53% d'entre eux disent s'y référer pour constituer une note au bulletin. La totalité des enseignants des différents groupes d'âge incluent des pistes de rétroaction sur les travaux d'élèves insérés dans le portfolio. De plus, les résultats indiquent que les rétroactions cognitives soulignant les aspects bien faits et les rétroactions affectives sont utilisées par 86% des enseignants sondés; tandis que la régulation méthodologique et la rétroaction cognitive ciblant les aspects à améliorer font partie de la pratique courante de 95% de ces enseignants. L'utilisation du portfolio est plutôt partagée et ce n'est pas par manque de formation : sur les 17 personnes ayant répondu qu'ils ne s'en servaient jamais, 12 ont suivi la formation sur le portfolio. Il n'y a donc pas de corrélation avec un manque de formation. Il est intéressant de souligner que parmi les 11 enseignants qui disent ne jamais faire participer les élèves par le dépôt de travaux dans le portfolio, 9 ont suivi la formation sur le portfolio par le biais de la commission scolaire ou d'un expert universitaire. La formation n'a donc pas permis de changer la pratique de ces enseignants. Il est également intéressant de souligner que 48 enseignants ont dit planifier une évaluation qui intègre les TIC, alors qu'ils ne sont que 5 à affirmer évaluer à l'aide de tests informatisés.

<b>Les outils de collecte des données les plus utilisées en vue de l'évaluation sont les suivants.</b>	<b>Math</b>	<b>Écriture</b>	<b>Lecture</b>	<b>Moyenne</b>
Situation d'évaluation (SE)	88%	90%	88%	89%
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	89%	77%	73%	80%
Examens avec des questions à développement	69%	52%	81%	67%



Examens avec des questions à réponses courtes	65%	38%	65%	56%
Portfolio ou dossier d'apprentissage	52%	54%	54%	53%
Test informatisé	2%	--	4%	2%

### ***L'interprétation des données***

Le CODE DE CORRECTION et les GRILLES UNIFORMES semblent les pratiques les plus utilisées par les enseignants lors de l'interprétation des données. Par contre, leur utilisation n'est pas uniforme selon que le travail est en lecture en écriture ou en mathématique. Par ailleurs, seulement 43% des enseignants utilisent les CRITÈRES D'ÉVALUATION lorsqu'ils corrigent des travaux d'élèves. Les enseignants de 30 à 59 ans déterminent les critères d'évaluation, mais n'en informent pas nécessairement les élèves. Aucun enseignant de 20 à 29 ans ne le fait. Seulement les enseignants de 6 à 15 années d'expérience déterminent les critères d'évaluation à l'avance et ceux-ci sont les mêmes pour tous. L'utilisation de GRILLES DESCRIPTIVES ne semble pas encore entrée dans les habitudes des enseignants sondés puisque moins du quart d'entre eux disent l'utiliser régulièrement. Et parmi les 44 qui disent peu utiliser ou ne jamais utiliser ce type de grille, 29 ont suivi une formation sur la démarche d'évaluation. La formation reçue n'a donc pas permis de modifier les pratiques des enseignants en ce sens. Soussi *et al.* (2006) avaient mis en évidence que les enseignants du primaire se servaient d'une variété d'outils d'évaluation et qu'ils les construisaient eux-mêmes : nos résultats tendent vers la même idée puisque 35% des enseignants sondés disent ne jamais utiliser les critères du Programme de formation pour évaluer les productions de leurs élèves. Cette situation soulève toutefois un paradoxe car sur ces 20 enseignants, 15 avaient pourtant affirmé considérer le Programme de formation comme un document important dans leur pratique.

<b><i>Lors de la correction des travaux de vos élèves, les enseignants utilisent les outils suivants</i></b>	<b>Math</b>	<b>Écriture</b>	<b>Lecture</b>	<b>Moyenne</b>
Code de correction (un corrigé)	87%	41%	94%	74%
Grille contenant une échelle numérique	46%	73%	50%	56%
Critères d'évaluation du programme de formation	40%	46%	42%	43%
Grille contenant une échelle descriptive	21%	33%	21%	25%
Grille contenant une échelle qualitative	19%	33%	21%	24%
Échelles de niveau de compétence	23%	25%	23%	24%
Liste de vérifications	29%	23%	15%	22%

### ***Le jugement***

Plusieurs comportements sont adoptés de façon assez similaire par les enseignants en lecture, écriture et mathématique et ce, peu importe l'âge. Leur jugement est basé sur les travaux faits en classe habituellement sous forme de situations complexes et les observations et ce, dans un contexte de progression des apprentissages. Vingt enseignants disent faire le total des travaux et des examens en attribuant une pondération à chacun. Bien que ce dernier comportement ne soit pas adopté par une majorité d'enseignants, il est intéressant d'analyser plus en profondeur les résultats puisque ce comportement est tout de même contraire à l'esprit de l'évaluation qualitative d'une compétence. En regardant qui adoptent ce comportement, on remarque que deux groupes y ont principalement recours : les jeunes enseignants et les enseignants travaillant dans le système privé. En effet, 7 / 8 jeunes enseignants disent procéder ainsi, de même que 6 / 9 enseignants du système privé.

<b><i>Les trois principaux comportements adoptés par les enseignants pour porter leur jugement sur la lecture, l'écriture et la mathématique sont les suivants.</i></b>	<b>Math</b>	<b>Écriture</b>	<b>Lecture</b>	<b>Moyenne</b>
---	-------------	-----------------	----------------	----------------

J'utilise les travaux faits en classe ainsi que mes observations et j'indique où l'élève est rendu dans son développement	79%	85%	83%	82%
Je porte un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes	74%	83%	74%	77%
J'utilise mes observations et je porte un jugement global sur la compétence	60%	62%	61%	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%	53%	48%	50%

### ***La communication des résultats***

Plusieurs modalités informelles, le bulletin scolaire et le bilan sont utilisées par les enseignants pour communiquer avec les parents. En ce qui a trait aux modalités de communication utilisées, les annotations dans l'agenda de l'élève est le moyen le plus privilégié (moy.=3,35). Les commentaires dans le portfolio (moy.=2,33) est la modalité la moins sollicitée par les enseignants. Le bulletin étant pour sa part prescrit, il est le même pour la totalité des enseignants qui ont de 1 à 5 années d'expérience ainsi que pour les enseignants de 21 à 25 années d'expérience. Une moyenne de 70% des enseignants avec une expérience entre 6 et 15 ans, utilisent le même bulletin. On peut supposer que les 30% de ces enseignants utilisent un bulletin différencié.

## **2- PROFILS DES ENSEIGNANTS DE LA 6E ANNÉE DU PRIMAIRE EN REGARD DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE RÉPUTÉES EFFICACES POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

### **PROFIL 1: L'ENSEIGNANT RÉGULATEUR**

Pour ce type de profil, lors des périodes de travail en classe, les 2 comportements les plus favorisés dans les 3 disciplines par les enseignants sont d'offrir des occasions où les élèves peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et de donner des précisions ou des explications verbalement à l'ensemble de la classe. Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, dans les 3 disciplines, plus de 75% lisent avec les élèves le

contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches. Par ailleurs, la validation de chaque étape de la démarche de l'élève est faite moins souvent par les enseignants. Par la suite, lors de l'étape de l'interprétation, quelle que soit la discipline, plus de 75% des enseignants reformulent la consigne avec un élève qui n'a pas l'air de comprendre et peu demandent à l'élève d'aller lire seul la consigne à son bureau. Lors de la correction des travaux, quelle que soit la discipline, plus des trois quarts des enseignants donnent des mots d'encouragements et des réactions positives sur le contenu des travaux d'élèves et près de 75% d'entre eux font des commentaires et annotent la qualité des travaux.

### Comportements favorisés par les enseignants régulateurs

	Moyenne Math	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
<b>Comportements favorisés lors des périodes de travail</b>			
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
<b>Comportements favorisés lors de la réalisation des activités d'apprentissage</b>			
Je lis avec les élèves le contenu proposé dans un manuel pour mieux les préparer à faire les tâches demandées	3,15	3,07	3,11
Je valide chaque étape de la démarche de l'élève afin de l'ajuster au besoin	2,47	2,11	2,51
<b>Comportement favorisé lors de la collecte de l'information</b>			
Avant de faire une évaluation, je révise la matière avec les élèves en leur indiquant les points sur lesquels va porter l'évaluation	2,95	2,07	2,38
<b>Comportement favorisé lors de l'interprétation</b>			
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je reformule avec lui la consigne	3,45	3,29	3,40
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je lui demande d'aller relire la consigne seul à son bureau	2,09	2,15	2,07
<b>Comportements adoptés par les enseignants lors de la correction des travaux</b>			
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

\*\* Échelle de 1 à 4 : Jamais, parfois, souvent, toujours

De manière générale, les femmes varient leurs manières de réguler les apprentissages des élèves dans toutes les matières, tandis que les enseignants âgés de 40 ans et plus ont

moins de variation. Toutefois, les pratiques sont habituellement légèrement moins appliquée en lecture, peu importe les caractéristiques des enseignants.

## PROFIL 2 : LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Au niveau de l'adoption des pistes de différenciation dans les 3 disciplines, certains aspects sont beaucoup plus adoptés que d'autres. C'est le cas des stratégies et des processus (89% des enseignants sondés affirment les adapter) et de la différenciation des structures, prévue par 68% d'entre eux. Dans ces deux cas, les enseignants qui affirment différencier de cette manière appartiennent à tous les groupes d'âge et d'expérience. La différenciation au niveau du contenu de la tâche est la pratique la moins souvent favorisée. De plus, un enseignant qui pratique la différenciation au niveau des productions en mathématiques est plus disposé à la pratiquer aussi pour la lecture et l'écriture (dans plus de 82% des cas). Une bonne connaissance des documents officiels en évaluation de favoriserait la pratique des différenciations dans toutes les disciplines tandis que le nombre de formations suivies favoriserait la pratique des différenciations en écriture et en lecture. Un total de 24 enseignants différencie les activités d'apprentissage, sans toutefois différencier les tâches d'évaluation.

PISTE DE DIFFÉRENCIATION AU NIVEAU ...	Fréquence Math		Fréquence Lecture		Fréquence Écriture	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Des productions	16%	39%	26%	29%	34%	21%
De la tâche	34%	21%	33%	22%	25%	30%
Du contenu de la tâche	29%	26%	27%	28%	19%	36%
Des stratégies et processus	49%	6%	42%	13%	44%	11%
Des structures	38%	17%	26%	29%	29%	26%

Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, 75% des enseignants disent tenir compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciés et

ce, plus souvent en écriture qu'en mathématiques et qu'en lecture. Lors des activités d'intégration des apprentissages, dans les 3 disciplines, les activités de consolidations sont plus valorisées en comparaison des activités d'enrichissement. Plus de la moitié des répondants (53%) proposent régulièrement des activités d'enrichissement : sur les 40 enseignants n'ayant complété qu'un Baccalauréat, 21 adoptent cette pratique régulièrement. De leur côté, les enseignants ayant poursuivi leurs études au niveau de la maîtrise sont 6 sur 8 à proposer des activités d'enrichissement à leurs élèves.

### Comportements favorisés par les enseignants qui différencient

	Moyenne Math	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
<b>Comportements favorisés lors de la réalisation des activités d'apprentissage</b>			
Je tiens compte des caractéristiques des élèves en leur proposant des activités différenciées afin de favoriser la poursuite de leurs projets	2,47	2,42	2,60
<b>Comportements favorisés lors des activités d'intégration des apprentissages</b>			
Je propose des activités de consolidation	2,95	2,49	2,64
Je propose des activités d'enrichissement	2,60	2,29	2,24
<b>Comportement favorisé en classe</b>			
Je questionne l'élève oralement lorsque son explication à l'écrit n'est pas claire	2,95	2,71	2,69
Je questionne oralement l'élève lorsque son explication à l'écrit ne correspond pas à ce que j'ai observé auparavant	2,71	2,62	2,64
Lorsqu'un élève n'a pas l'air de comprendre, je le place en dyade avec un élève qui comprend la consigne	2,07	1,98	1,91

\*\* Échelle de 1 à 4 : Jamais, parfois, souvent, toujours

Près de la moitié des enseignants sondés (28 / 57) différencient lors des activités d'apprentissage et lors des tâches d'évaluation. Par contre, 24 enseignants différencie les activités d'apprentissage, sans toutefois différencier les tâches d'évaluation.

**Croisement entre les activités d'apprentissage et les tâches d'évaluation en ce qui concerne la différenciation.**

	Je différencie les activités d' <b>apprentissage</b>	Je <b>ne</b> différencie <b>pas</b> les activités d' <b>apprentissage</b>
Je différencie les tâches d' <b>évaluation</b>	28	1
Je <b>ne</b> différencie <b>pas</b> les tâches d' <b>évaluation</b>	24	4

### PROFIL 3 : LA PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE À SES APPRENTISSAGES ET À SON ÉVALUATION

Lors de la réalisation des activités d'apprentissage, une majorité d'enseignants ( $n \geq 40$ ) utilisent peu l'évaluation entre les pairs et l'autoévaluation. Les comportements les plus souvent adoptés par les enseignants ( $n=36$ ) sont d'inviter les élèves à déposer leurs travaux dans un portfolio et de les amener à réfléchir dans une démarche de révision. Lors des activités d'intégration des apprentissages, plus de 75% des enseignants amènent l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés et sur les réussites et les difficultés rencontrées et ce, dans les 3 disciplines. Pour ce qui est des modalités d'évaluation pour constituer la note au bulletin, les enseignants utilisent le portfolio ou dossier d'apprentissage tandis que l'évaluation entre les pairs et l'autoévaluation ne sont pas prises en compte. Ces résultats sont similaires à ce que Lafortune (2008) a conclu : la préparation des bulletins, les élèves ne sont pas beaucoup associés à leur évaluation. Lors de la correction des travaux, les enseignants ( $n \geq 32$ ) incitent leurs élèves à se questionner sur leurs erreurs.

### Comportements favorisés par les enseignants qui utilisent des activités qui rendent l'élève actif

	Moyenne Math	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
<b>Comportements favorisés lors de la réalisation des activités d'apprentissage</b>			
J'utilise l'évaluation entre les pairs lors des activités de coopération	1,96	2,02	2,07
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
<b>Comportements favorisés lors des activités d'intégration des apprentissages</b>			
J'amène l'élève à s'interroger sur l'efficacité des stratégies et concepts utilisés (décontextualisation)	2,71	2,40	2,42
J'amène l'élève à s'interroger sur les réussites et les difficultés rencontrées (objectiver) et à trouver des pistes de solution	2,76	2,55	2,60
<b>Modalités d'évaluation pour note au bulletin</b>			
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
<b>Comportements adoptés lors de la correction des travaux</b>			
J'invite l'élève à se questionner sur son erreur	2,96	2,78	3,00

\*\* Échelle de 1 à 4 : Jamais, parfois, souvent, toujours

#### PROFIL 4 : L'INTÉGRATION DE L'ÉVALUATION AUX APPRENTISSAGES

Lorsque les enseignants évaluent leurs élèves, les 2 comportements les plus fréquemment adoptés sont 1) d'élaborer les tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours et 2) d'informer à l'avance les travaux qui serviront à l'évaluation. En ce qui concerne les moments de correction des travaux d'élève en difficulté, ce comportement est plus fréquent en écriture. Quant aux outils utilisés, ils font moins fréquemment des observations à l'aide de grilles, surtout en mathématique; en écriture, la grille descriptive et les critères d'évaluation du programme de formation sont les outils les plus souvent utilisés, tandis que la liste de vérification est plus fréquemment utilisée en mathématique. Lors des activités d'intégration des apprentissages, les enseignants disent en général amener leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages dans un autre contexte ( $n \geq 36$ ) et utiliser la situation d'apprentissage et d'évaluation ( $n \geq 41$ ) pour constituer la note au bulletin.

#### Comportements favorisés par les enseignants qui utilisent l'intégration des apprentissages

	Moyenne Math	Moyenne Lecture	Moyenne Écriture
<b>Comportements favorisés lors des activités d'intégration des apprentissages</b>			
J'amène l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte	2,96	2,71	2,98
<b>Modalités d'évaluation utilisées pour constituer la note au bulletin</b>			
Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	3,07	3,02	3,04
<b>Comportements favorisés lors des évaluations</b>			
J'informe à l'avance les élèves des travaux qui serviront à l'évaluation	3,49	3,47	3,56
J'élabore mes tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours	3,73	3,51	3,67
<b>Comportements favorisés en classe</b>			
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
<b>Outils utilisés lors de la correction des travaux</b>			
Grille contenant une échelle descriptive (comprenant des critères, des échelons et des portraits d'élèves)	2,05	2,00	2,27
Critères d'évaluation du programme de formation	2,25	2,33	2,36
Liste de vérification	1,96	1,67	1,89

\*\* Échelle de 1 à 4 : Jamais, parfois, souvent, toujours



Les enseignants 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, ils élaborent aussi leurs tâches d'évaluation selon la matière enseignée dans le cours plus fréquemment en mathématique et ils corrigent à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté plus fréquemment en écriture. Par la suite, les enseignants avec dix ans d'expérience et moins dans l'enseignement de la 6e année corrigent à plusieurs moments le travail d'un élève lorsqu'il est en difficulté et ce, plus fréquemment en écriture. Les enseignants avec cinq ans et moins d'expérience amènent l'élève à réinvestir les apprentissages dans un autre contexte, ils utilisent une grille contenant une échelle descriptive lors de la correction des travaux et ils indiquent à l'avance aux élèves quels seront les critères d'évaluation plus fréquemment en écriture. Enfin, les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience évaluent les élèves pendant l'apprentissage plus fréquemment en mathématique.

#### **PROFIL 5 : PORTER UN JUGEMENT PROFESSIONNEL**

Quels sont les biais qui influencent le jugement professionnel des enseignants? Il est rassurant de constater que la majorité des enseignants se fient aux résultats scolaire des élèves pour porter leur jugement. Par contre, les antécédents scolaires ne sont pris en compte que par 9 enseignants; le comportement, par 5 enseignants et les antécédents familiaux, par 3 enseignants. Ces résultats montrent clairement qu'il existe toujours une confusion chez plusieurs enseignants concernant les éléments à prendre en considération dans la construction du jugement, malgré le fait qu'une grande majorité d'entre eux aient suivi une formation sur la démarche d'évaluation.

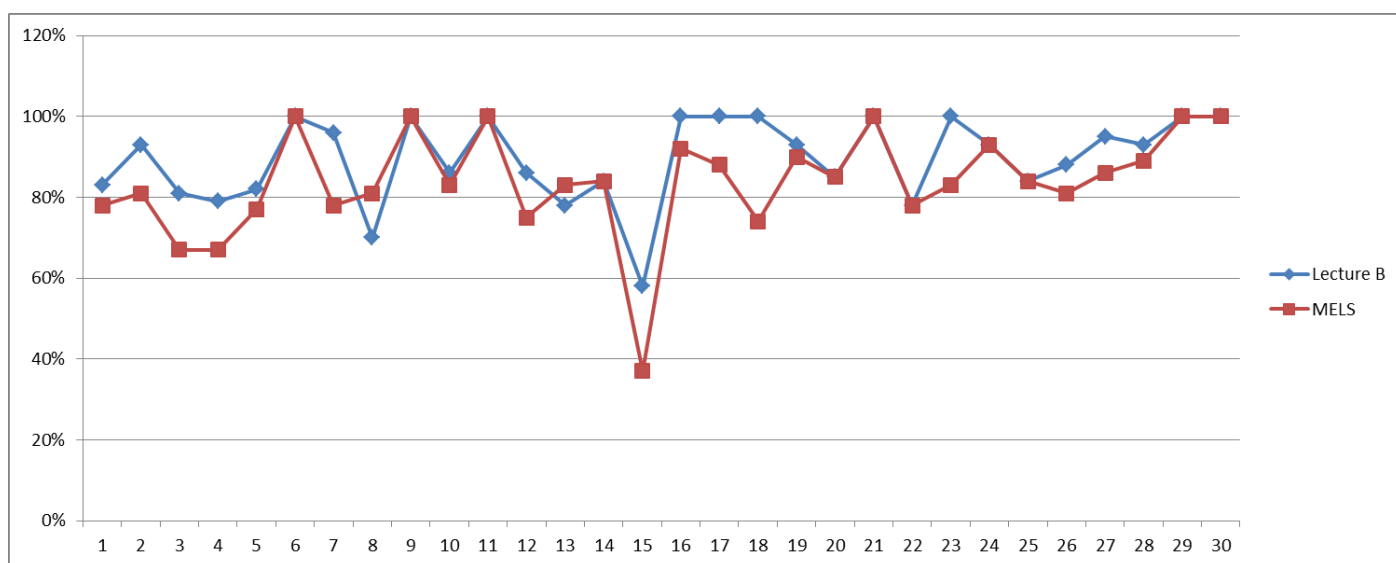
	Math	Lecture	Écriture	Moyenne
Les résultats scolaires	98%	96%	98%	97%
La demande d'aide	78%	78%	76%	77%
Les efforts	58%	55%	58%	57%
L'assiduité au travail	53%	53%	54%	53%
L'autonomie	44%	56%	57%	53%
La présence de l'élève lors des évaluations	53%	53%	53%	53%
Le potentiel de réussite	44%	44%	44%	44%
La participation	36%	44%	40%	40%
Les habiletés, la vitesse d'exécution	27%	25%	28%	27%
Les antécédents scolaires	16%	16%	16%	16%
Le comportement	9%	9%	9%	9%
Les antécédents familiaux	5%	6%	5%	5%

### **3- TENSION ENTRE LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉVALUATIONS INTERNES ET DES ÉPREUVES MINISTÉRIELLES**

Les résultats montrent que la principale différence entre les évaluations en cours et en fin de cycle se situe au niveau de la finalité pour plus de 50% des répondants. L'évaluation en cours cycle se veut une évaluation formative accompagnée de régulation et de différenciation. La collecte se fait à partir de SAE, de projets, de tests et d'examens. À la fin du cycle, l'enseignant fait une rétrospective de l'année, il tient compte de la progression de l'élève et utilise son jugement professionnel. Les outils d'évaluation sont exclusivement les épreuves du MELS. Le jugement est également une étape importante de la démarche d'évaluation. Cette étape devrait se faire en cours et en fin de cycle, elle n'est pas réservée qu'à cette dernière.

De plus, les enseignants ont mentionné que la mathématique est la compétence la plus facile à évaluer autant pour les femmes que pour les hommes, pour la majorité des groupes d'âge. Par contre, pour les enseignants de 40 ans et plus, l'écriture est la compétence la plus facile à évaluer. Le même constat s'applique aux enseignants peu

importe leurs années d'expérience, leur dernier diplôme obtenu et leur formation initiale. La lecture semble la compétence la plus difficile à évaluer autant pour les hommes que pour les femmes et pour les enseignants de 30 à 39 ans. En observant le taux de réussite des élèves au bilan des apprentissages et aux examens du MELS on constate que c'est en lecture qu'il y a une plus grande disparité. En effet, pour 29 groupes d'élèves qui ont passé l'épreuve de 2010, 59% d'entre eux ont obtenus des résultats représentant un écart négatif (MIN=3, MAX=26), 7%, un écart positif (MIN=5, MAX=11) tandis que 38% ont obtenus des résultats comparables tels qu'illustré dans le graphique suivant :



Il existe également un certain nombre de cas où les tensions sont observables : des élèves dont les résultats individuels sont inférieurs (d'un échelon, exemple de A à B) ou nettement inférieur (de deux échelons et plus, par exemple de A à C).

### Exemple 1 : Résultats scolaires à la baisse

ÉLÈVES		Étape 6		Étape 7		Bilan		MELS
Élève 4	B	80	C	76	C	79	B	85
Élève 5	B	79	A	88	A	87	E	50
Élève 6	D	66	A	85	B	83	A	85

D'autre part, on retrouve aussi des élèves qui ont des résultats supérieurs ou nettement supérieurs à l'épreuve du MELS.

### **Exemple 2 : Résultats scolaires à la hausse**

ÉLÈVES		Étape 6		Étape 7		Bilan		MELS
Élève 21	D	61	E	56	E	47	E	45
Élève 22	D	67	C	75	C	74	A	85
Élève 23	C	74	D	62	D	60	D	67

Sachant que 96% des enseignants utilisent les travaux faits en classe, leurs observations et les épreuves du MELS et indiquent où l'élève est rendu dans son développement, il serait intéressant de s'interroger sur la part de l'enseignant, de l'instrumentation et de l'élève. En entrevue, l'enseignante 10 explique cet écart: *«À la fin de l'année, je lui ai dit : as-tu vu ce que tu es capable de faire, tu l'as fait seul. Mais lui à l'inverse c'est quelque chose qui l'a beaucoup intéressé, le sujet l'a beaucoup motivé et je le voyais quand je donnais les explications c'était quelque chose qu'il aimait.»*

### **À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution?**

L'analyse des résultats a permis de faire un portrait global de la manière dont l'évaluation est faite par des enseignants de 6<sup>e</sup> année. À la lumière de ces analyses, on peut constater que la formation continue n'est pas offerte de manière égale à tous les enseignants : ceux du privé semblent y avoir moins accès que ceux travaillant dans le système public. De plus, on constate que les formations permettant un réinvestissement concret dans la pratique des enseignants ont été davantage suivies que celles traitant des fondements et des orientations de l'évaluation. Toutefois, on remarque que la formation, principalement offerte par les commissions scolaires, n'apporte pas nécessairement un changement de pratiques chez les enseignants. Est-ce à cause des conditions dans lesquelles se tiennent

les formations, de leur piètre qualité, ou est-ce plutôt un refus de la part des enseignants de changer leurs pratiques?

L'analyse des résultats a également montré que les enseignants n'accordent pas tous de l'importance à baser leur pratique sur les documents ministériels : plusieurs enseignants agissent selon ce qu'ils pensent adéquat de faire. On remarque également que malgré le changement d'orientation du Renouveau pédagogique de 2002, les enseignants n'endossent pas complètement les nouvelles perspectives d'évaluation s'y rattachant. Ils alternent régulièrement entre une évaluation correspondant aux perspectives traditionnelles et aux perspectives nouvelles, selon les contextes. La transition n'est pas complétée et on perçoit encore une certaine confusion chez plusieurs enseignants quant aux critères et aux outils d'évaluation à utiliser ou encore aux aspects à prendre en compte pour attribuer une note au bulletin. On dénote aussi une sous-utilisation des mesures de différenciation pour les élèves en difficulté et quand elles sont mises en place, elles touchent surtout les structures de travail ou les stratégies et processus. Pour favoriser la réussite des élèves, les enseignants pourraient faire appel à une plus grande variété de mesures qui répondraient réellement aux besoins de l'élève.

Face aux disparités perçues dans les pratiques évaluatives des enseignants sondés, on peut certainement conclure qu'il faudrait offrir de la formation pour aider les enseignants à endosser les orientations du Programme de formation et les pratiques prescrites par les documents ministériels. Puisque le changement est un processus complexe, il faudrait penser à des formations qui durent dans le temps: l'accompagnement par un professionnel, l'adhésion à une communauté d'apprentissage professionnelle ou encore la participation à un programme universitaire en évaluation des compétences.

### **3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances**

Cette étude permet de dresser un portrait très détaillé des façons de faire des enseignants de la 6<sup>e</sup> année du primaire à chaque étape de la démarche d'évaluation et cinq profils ressortent quant aux pratiques considérées favorables à la réussite scolaire.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

---

### **1. Pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux**

- Analyser les changements de pratiques d'évaluation formative des enseignants à la suite de l'imposition d'un bulletin unique.
- Dresser le portrait des façons de faire de la formation qui amènent des changements dans les pratiques des enseignants
- Appuyer les enseignants dans la mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique dans les instruments servant à l'évaluation

La principale piste de solution à cet égard serait de miser sur les pratiques réputées efficaces dans une visée de réussite scolaire.

## **PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE**

---

- BLACK, P. ET WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- BROOKHART, S.M. (1993). Teacher's grading practices : Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142.
- BROOKHART, S.M. (2004). Grading. Upper Saddle River, NJ : Pearson, Merrill, Prentice-Hall.

- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, (2005)  
*(L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires)*.  
 Paris, les éditions de l'OCDE,
- CHAPPUIS, S., CHAPPUIS, J. & STIGGINS, R. (02/01/2009). [Supporting Teacher Learning Teams](#). *Educational Leadership*, 66(5), 56-60.
- CHOUINARD, R., BOWEN, F., CARTIER, S., DESBIENS, N., LAURIER, M. ET PLANTE, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au FQRSC, Programme des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*.
- DENIGER, M.-A., KAMANSI, C., CHABOT, N., FISET, M. & HÉBERT, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- DESJARDINS, J. (2008). Former des enseignants compétents : oui mais comment? *Vie pédagogique*. No 147.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/147/index.asp?page=dossierB\\_3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/147/index.asp?page=dossierB_3)
- DURAND, M.-J. (2008) « La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel », *Vie pédagogique*, no 148  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/>
- DURAND, M.J. et CHOUINARD, R. (s. dir.) (2012) *L'Évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Édition revue et augmentée, Édition Marcel Didier.
- FORGETTE-GIROUX, Renée; SIMON, Marielle; BERCIER-LARIVIÈRE, Micheline, (1996). « Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignants », *Revue canadienne de l'Éducation*, 21(4), p.384-395.
- GALAND, B. & GRÉGOIRE, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- GOODMAN, D. P., & HAMBLETON, R. K. (2004). Student test score reports and interpretive guides: Review of current practices and suggestions for future research. *Applied Measurement in Education*, 17, 145–220.
- HADJI, C. (1997, 2<sup>e</sup> édition 1999). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*.
- LACROIX, M-E. et POTVIN, P. (2009). « Les pratiques innovantes en éducation », Réseau d'information sur la réussite scolaire.
- LAURIER, M.D., TOUSIGNANT, R. et MORISSETTE, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3<sup>e</sup> éd.). (Chapitre 4. pp 63 à 78) Montréal : Gaëtan Morin.
- LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages : Théorie et pratique*. Éditions études vivantes, Laval.
- MCMILLAN, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8).
- MCMILLAN, J. H. (2001). *Essential assessment concepts for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Publishing Company.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003) *Politique d'évaluation des apprentissages ; formation générale des jeunes, formation générale des adultes et formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006) *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement secondaire. (Chapitre 7 : pp337 à 350) Québec : Gouvernement du Québec.
- PERROUND, Philippe (1997). « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissages, vers un élargissement du champ conceptuel », *Assesment in Education*, 5(1), p.85-102.
- RAYBAUD-PATIN, N, (2011) *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales, au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines*, Thèse de doctorat Université de Toulouse II.
- SCALLON, G. « Évaluer pour faire apprendre dans une approche par compétence », [http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite\\_ouils/scalonplan.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_ouils/scalonplan.pdf)
- SCALLON G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique Inc.
- SIMON, M., TURCOTTE, C., FERNE, T., & FORGETTE-GIROUX, R. (2006). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation selon les données contextuelles du PIRLS 2001. Mesure et évaluation en éducation*.
- STIGGINS, R. J., CONKLIN, N. F., & BRIDGEFORD, N. J. (1986). Classroom assessment: A key to effective education. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5(2), 5-17.
- STIGGINS, R. J. (1987). The design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 33-42.
- STIGGINS, R.J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ : Merrill\_Prentice Hall.
- STIGGINS, R. J. (2006). [Assessment for learning: A key to motivation and achivement](#). *Edge*, 2(2), 3-19.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Documenter le parcours de développement, Montréal, Éd. Chenelière-Éducation, 363 p.
- THE ONTARIO SECONDARY SCHOOL TEACHERS FEDERATION, (2009). « Différenciation pédagogique », *Collection « Enjeux clés »*, monographie, no 41,