

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPROPRIATION DE LA POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, UNE DÉCENNIE APRÈS SON
IMPLANTATION : ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE
D'ENSEIGNANTS MONTRÉALAIS DU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FATOU CISSE

MAI 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord exprimer ma profonde gratitude à mon Directeur de recherche le professeur Pascal Ndinga. Je le remercie très sincèrement pour son encadrement sans failles, ses conseils avisés et son accompagnement constant.

Je remercie les professeurs, Mme Nathalie Michaud et M. Gilles Cantin membres du comité d'évaluation de ce mémoire.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance aux enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche, permettant ainsi de la mener à terme.

Mes remerciements vont également à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, en particulier les professeurs du département d'éducation et pédagogie, mes parents, collègues et amis.

Je tiens tout particulièrement à remercier ma famille pour leur soutien, leur encouragement et pour tous les efforts consentis pour m'accompagner tout au long de mon cursus. Ils ont su s'accommoder aux contraintes liées à mon retour aux études et m'épauler dans mes efforts pour relever ce défi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Introduction	3
1.2 Mise en contexte.....	4
1.2.1 Problème de recherche.....	7
1.2.2 Pertinence de la recherche	14
1.3 Question de recherche	15
CHAPITRE II	17
CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 Introduction	17
2.2 L'évaluation formative.....	17
2.2.1 L'évaluation formative dans l'approche par objectifs.....	18
2.2.2 L'évaluation formative dans l'approche par compétences	20
2.2.3 La pratique d'évaluation formative comme pratique pédagogique. .	22
2.2.4 La régulation et ses différentes formes.....	27
2.2.5 Quelques recherches sur les pratiques en classe.....	32
2.3 Synthèse	37
2.4 Objectif de la recherche.....	40

CHAPITRE III.....	41
MÉTHODOLOGIE.....	41
3.1 Introduction	41
3.2 Sujets	42
3.3 Instruments	43
3.4 Déroulement.....	44
3.5 Méthode d'analyse des données	44
3.5.1 Établir le corpus.....	45
3.5.2 Analyse verticale	46
3.5.3 Analyse transversale.....	47
3.5.4 Grille d'analyse.....	48
3.6 Triangulation	49
3.7 Considérations éthiques.....	50
CHAPITRE IV.....	52
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	52
4.1 Introduction	52
4.2 Analyse descriptive	52
4.2.1 La conception pédagogique dans l'approche par objectifs	54
4.2.2 La conception de l'évaluation formative dans l'approche par objectifs	56
4.2.3 Le savoir-faire en matière d'évaluation formative dans l'approche par objectifs.....	58
4.2.4 La conception pédagogique dans l'approche par compétences.....	61
4.2.5 La conception de l'évaluation formative dans l'approche par compétences.....	63
4.2.6 Le savoir-faire en matière d'évaluation formative dans l'approche par compétences.....	66
4.3 Analyse interprétative	71

4.3.1	Indices des pratiques actuelles d'évaluation formative au secondaire	71
4.3.2	Les défis rencontrés dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages, en ce qui concerne l'évaluation formative	83
CHAPITRE V		95
DISCUSSION		95
5.1	Pratiques de l'évaluation formative au secondaire à l'ère de l'approche par compétences	95
5.2	Entraves à la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages	100
CHAPITRE VI		102
CONCLUSION		102
APPENDICE A		105
APPENDICE B		106
APPENDICE C		111
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		113

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Types de régulations dans une situation d'apprentissage et d'évaluation.....	30
4.1 Les stratégies d'évaluation formative dans l'approche par objectifs et dans l'approche par compétences.....	71
4.2 Indices d'une évaluation soutenant l'apprentissage.....	72
4.3 Défis concernant la mise en œuvre de l'évaluation formative.....	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative selon William (2010) et Wylie et al. (2012).....	25
3. 1 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes.....	47
4.1 Les thèmes et sous-thèmes issus de l'analyse.....	53

RÉSUMÉ

L'avènement de l'approche par compétences provoque le passage de la régulation centrée sur l'enseignement, privilégiée dans l'approche par objectifs, à celle centrée sur les apprentissages de chaque élève (Perrenoud, 1998, cité dans Hadji, 2012). Ainsi, afin de mieux soutenir ce dernier dans la progression de ses apprentissages, le Gouvernement du Québec (MEQ, 2003) a proposé la prépondérance de l'évaluation formative dans la politique d'évaluation des apprentissages. Une décennie après son implantation, il est donc pertinent de se demander si les enseignants ont effectivement intégré l'évaluation formative dans leurs pratiques d'évaluation telle que préconisée. Cette recherche qualitative vise donc à analyser les pratiques d'évaluation formative telles que décrites par des enseignants montréalais du secondaire afin de déterminer si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans cette politique. La méthode *boule de neige* a été retenue pour former un échantillon de dix enseignants du secondaire sur la base d'un seul critère, à savoir l'ancienneté dans la profession, soit environ quinze ans. Il ressort de l'analyse des données issues des entrevues individuelles que les pratiques d'évaluation formative au secondaire dans l'approche par compétences demeurent pratiquement les mêmes que celles effectuées dans l'approche par objectifs. Les résultats révèlent par ailleurs, les multiples défis auxquels les enseignants du secondaire sont confrontés dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages.

MOTS CLÉS : évaluation des apprentissages, évaluation formative, évaluation sommative, aide à l'apprentissage, politique d'évaluation, régulation, rétroaction, méthodes qualitatives

INTRODUCTION

L'évaluation formative est perçue comme l'une des innovations pédagogiques les plus importantes mises en œuvre aussi bien dans l'approche par objectifs que dans l'approche par compétences. Considérée comme une stratégie pouvant favoriser la réussite scolaire, cette forme d'évaluation dont l'objectif primordial est de réguler les apprentissages, est déjà pratiquée dans l'approche par objectifs en vue d'amener l'élève à atteindre les objectifs pédagogiques (Allal, 1978, 1991 ; Burns, 2008; Scallon, 1988, 2000; Hadji, 2012). Mais le sens qu'elle y revêt se retrouve entièrement renouvelé avec l'avènement de l'approche par compétences, une approche qui vise le développement des compétences dont l'élève est l'acteur principal. Précédemment pratiquée en vue d'amener l'élève à maîtriser les connaissances, l'évaluation formative est désormais perçue comme un moyen d'aider l'élève, en cours d'apprentissage, à progresser et à développer les compétences visées afin de réussir. Dans la foulée des réformes entreprises en vue d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, le ministère de l'Éducation du Québec adopte cette nouvelle vision qu'il expose et clarifie dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003).

En implantant cette nouvelle politique en 2003, le Québec rejoint ainsi les autres systèmes éducatifs visant le renouvellement des pratiques à la lumière de l'évolution des fondements théoriques des approches évaluatives. La conception de

l'évaluation formative qui sous-tend actuellement ces pratiques ne saurait donc logiquement demeurer la même que celle qui était en vigueur dans l'approche par objectifs. Qu'en est-il réellement ? Après plus d'une décennie de mise en œuvre de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, qu'en est-il du renouvellement tant souhaité ? À ce jour, il demeure difficile de démontrer l'existence de pratiques d'évaluation formative renouvelées au secondaire. Pour y voir un peu plus clair quant à l'adéquation des pratiques à la vision déclinée dans la politique d'évaluation, cette recherche entend se fonder sur le point de vue des enseignants du secondaire pour analyser leurs pratiques d'évaluation formative et les conceptions qui les sous-tendent.

La recherche s'articule autour de six chapitres. La problématique développée dans le premier chapitre fait état du contexte dans lequel s'inscrit la recherche, des principaux aspects du problème de recherche, de la pertinence de la recherche et de la question soulevée. Le deuxième chapitre est axé sur le cadre conceptuel auquel il est fait référence dans cette recherche et qui comprend la définition des concepts clés ainsi qu'une recension des écrits portant sur la question. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données. Le quatrième chapitre fait l'objet de la présentation et de l'interprétation des résultats de l'analyse. Quant aux cinquième et sixième chapitres, ils portent respectivement sur la discussion des résultats et les conclusions découlant de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Dans la problématique est d'abord exposé le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche ; un contexte marqué d'une part, par l'adoption au Québec, comme dans beaucoup d'autres pays, de nouveaux programmes par compétences et d'autre part, par la publication subséquente de la *Politique d'évaluation des apprentissages* initiée en 2003. Ensuite, les principaux aspects du problème de recherche sont indiqués, tout en mettant en exergue le décalage noté entre les directives du ministère en matière d'évaluation des apprentissages et certaines pratiques observées, ainsi que les défis auxquels les enseignants font face. Ceci, avant de présenter quelques études réalisées dans ce domaine et de faire ressortir leurs limites. Enfin, l'interrogation qui sous-tend la recherche est indiquée.

Dans le cadre de la recherche en éducation, beaucoup de chercheurs ont porté leur réflexion sur la question de l'évaluation formative, du fait sans doute, de la place centrale qu'elle occupe dans le processus d'enseignement-apprentissage (Scallon, 2000 ; Durand et Chouinard, 2006 ; Morrissette, 2010, 2011 ; Morrissette et Compaoré, 2012 ; Hadji, 2012). À ce sujet, Scallon (2000) soutient d'ailleurs qu'à son apparition dans le cadre de la pédagogie de maîtrise l'évaluation formative constitue l'une des innovations pédagogiques les plus importantes. Il souligne en même temps l'intérêt qu'on continue de lui porter encore aujourd'hui. En effet, faut-il le rappeler, dans l'approche par objectifs, l'évaluation formative accrochait tant les chercheurs que les praticiens à cause du rôle central qu'elle jouait dans

l'activité de régulation des apprentissages (Hadji, 2012, p. 30). Aujourd'hui, alors que prévaut une nouvelle approche pédagogique basée sur le développement des compétences, son succès se retrouve renouvelé en raison, sans doute, du potentiel d'aide à l'apprentissage qui lui est attribué dans cette approche (CERI/OCDE, 2008; Allal et Laveault, 2009; Wiliam, 2010; Stobart, 2011; Wylie, Gullickson, Cummings, Egelson, Noakes, Norman et Veeder, 2012).

Toutefois, précise Scallon (2000), son implantation comme pratique d'évaluation est assez difficile, ce que confirme Hadji (2012) qui révèle qu'en 2012, celle-ci fait encore et toujours l'objet de fortes résistances (p. 30). Ces résistances pense-t-il, pourraient résulter de la rupture que l'évaluation formative introduit. Il s'agit d'une rupture qui provoque « un changement de fonctionnalité » se traduisant par le passage de la régulation centrée sur l'enseignement à celle centrée sur les apprentissages effectués par chaque élève (Perrenoud, 1998, cité dans Hadji, 2012, p. 35). Par ailleurs, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) note que la diffusion de cette pratique se heurte à d'importants obstacles. Ceux-ci se traduisent par : « la tension entre les évaluations formatives des acquis des élèves effectuées en classe et les tests sommatifs très visibles (...) qui servent à contraindre les établissements à répondre des résultats [ainsi que] l'insuffisance de liens entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes » (CERI/OCDE, 2008, p. 3).

1.2 Mise en contexte

L'intérêt renouvelé pour l'évaluation formative ces dernières années est certainement lié aux changements de programmes d'études et d'approche

pédagogique qui sont intervenus dans le système éducatif de nombreux pays. Durand et Chouinard (2012, p. 12) relèvent la nécessité pour ces systèmes éducatifs d'être en accord avec les exigences et les mutations du monde moderne et de la société. La question que cela suscite est donc de s'interroger sur la capacité de l'école à répondre effectivement et de la façon la plus adéquate possible aux besoins de tous les citoyens et à ceux de la société. C'est ainsi que sont initiés des programmes d'évaluation à grande échelle tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) pour justement tirer de leurs résultats les réponses à cette interrogation. Les changements de programmes d'études et d'approche pédagogique opérés dans les différents pays se sont traduits par l'abandon de l'approche par objectifs au profit de l'approche par compétences pour amener les élèves à développer les compétences qui vont leur permettre de s'adapter à la société contemporaine dénommée la société du savoir. Ils ont eu lieu dans certains pays européens dans les années 1990. En France, par exemple, les réformes ont été introduites en vue de promouvoir l'égalité des chances, de réduire le décrochage scolaire, d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'avoir une meilleure harmonie entre l'offre de qualifications et les perspectives d'emploi (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2004).

Au Québec, de nouveaux programmes d'études axés sur le développement des compétences ont été implantés dans les années 2000, à l'instar de nombreux pays. Les raisons qui prévalent à cette transformation sont regroupées en trois catégories par Legendre : « le regard critique sur les résultats de la scolarisation, les dérives des programmes par objectifs et l'influence de la formation professionnelle sur la formation générale » (Legendre, 2001a, cité dans Durand et Chouinard, 2012, p. 32). Ces nouveaux programmes préconisent le passage du paradigme de

l'enseignement à celui de l'apprentissage, avec comme finalité la réussite éducative pour tous. À cet effet, une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages a été adoptée depuis 2003 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ceci, pour répondre à la nécessité d'avoir une évaluation en conformité avec l'approche par compétences (MEQ, 2003). Dans ses orientations, le MEQ préconise entre autres, une évaluation des apprentissages au service de l'élève, l'intégration de l'évaluation à la dynamique des apprentissages de l'élève, l'importance de la régulation, le jugement professionnel de l'enseignant comme fondement de l'évaluation des apprentissages et le développement du rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage. Ainsi, autant le MEQ prône la responsabilisation de l'élève, autant il réitère la responsabilité de l'enseignant à porter un jugement professionnel basé sur les références qui guident les pratiques évaluatives et sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'instruments formels ou informels, selon les situations (MEQ, 2003, p. 15).

Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages y est considérée comme « un levier pour la réussite éducative pour tous » (MEQ, 2003, p. 13). Ainsi, comme le rappellent Morrissette et Maheux (2007), le ministère suggère qu'elle ne se limite plus à la sanction des acquis, mais qu'elle soutienne aussi la réussite des élèves. À cet effet, le renouvellement des pratiques d'évaluation et leur amélioration constante dans le respect des valeurs et des orientations de cette Politique sont préconisés. Ces orientations traduisent l'importance accordée à l'évaluation formative, comme ce fut d'ailleurs le cas dans la politique de 1981, en accordant toutefois une place plus importante à l'évaluation en cours d'apprentissage. En effet, dans la politique de 1981, l'évaluation formative figure en bonne place. Effectuée principalement à la fin de la séquence, elle permet à l'enseignant de réguler son enseignement ou l'apprentissage de l'élève en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques. Désormais pratiquée essentiellement en cours

d'apprentissage, elle vise à aider l'élève à franchir les obstacles auxquels il fait face en situation d'apprentissage et donc à lui permettre d'ajuster sa progression vers le développement des compétences visées.

1.2.1 Problème de recherche

Les principes et orientations déclinés dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages ne sauraient certainement être respectés sans une bonne appropriation des nouveaux programmes axés sur les compétences. En effet, les programmes d'études ont subi une vague de changements dans beaucoup de pays à la suite d'un constat de baisse de performance et d'échec scolaire massif dans leur système éducatif. Durand et Chouinard (2012, p. 32) révèlent qu'au Québec, on note un taux très élevé de redoublement des élèves du primaire et un important taux d'abandon scolaire au secondaire (plus de 30% dans l'ensemble du Québec). Ceci, combiné à un taux de diplomation passé de 72,3% à 65,8% de 1998 à 2003 et à l'abandon scolaire qui touche aussi bien les élèves en difficulté que ceux qui sont doués, mais démotivés. La première réponse face à cette situation a été pour le Québec, de prendre une tout autre direction dans le cadre de son nouveau programme par compétences en vue d'assurer la réussite de tous les élèves. Le but des apprentissages ne se conçoit donc plus en termes d'acquisition de connaissances seulement, mais plutôt de compétences en tant que « capacité à réaliser des activités ou des tâches en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions » (MEQ, 2003, p. 3).

Du coup, la compétence à développer devient naturellement le principal centre d'intérêt de l'évaluation des apprentissages. En tant que tel, il est donc primordial pour l'enseignant de comprendre avant tout, ce qu'est une compétence, d'être capable de la reconnaître et de la planifier. Ceci, afin de pouvoir par la suite, porter

un jugement pertinent sur la progression de l'élève vers cette compétence et au besoin lui fournir l'aide nécessaire pour l'atteindre.

Rappelons simplement que l'approche par compétences sous-tendue par le constructivisme et le socioconstructivisme place l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage, étant donné que c'est lui qui apprend. Mais, gardons à l'esprit que c'est certes l'élève qui apprend en vue de développer ses compétences, mais cet apprentissage, pour s'effectuer de façon plus convenable, requiert la supervision de l'enseignant (Vygotsky, 1896-1934, cité dans Ivic, 1994). D'où toute l'importance accordée à la notion d'aide à l'apprentissage dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. On comprend dès lors que la nouvelle responsabilité dévolue à l'élève est subordonnée à celle de l'enseignant. En effet, c'est à ce dernier que revient d'abord la responsabilité de porter un jugement sur les apprentissages de l'élève en fonction des observations effectuées en cours d'apprentissage et de prendre les décisions qui s'imposent pour l'amener à progresser. Ce jugement est d'ailleurs clairement défini dans la nouvelle politique : « en situation d'aide à l'apprentissage, le jugement est souvent une appréciation à caractère informel et la décision qui en découle se traduit par une action de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage » (MEQ, 2003, p. 34). Mais, devoir porter un jugement, que ce soit en situation d'aide à l'apprentissage ou de sanction des acquis, suppose une compréhension claire et précise de l'objet sur lequel devra porter ce jugement. Or, cela semble constituer un défi pour bon nombre d'enseignants, si l'on considère la difficulté à cerner déjà le sens de la notion de compétence perçue très différemment à travers la littérature. En effet, la notion de compétence ne fait pas encore l'objet d'une définition consensuelle, universellement acceptée, même s'il arrive parfois qu'un groupe d'auteurs s'entendent sur une définition donnée. Tous ne lui accordent pas le même statut ni la même signification. Des définitions aussi nombreuses que variées sont relevées

dans la littérature, ce qui amène Coulet (2011) à mentionner : « Alors que la compétence est l'une des notions dont la définition, tacitement consensuelle, donne à chacun le sentiment d'en maîtriser la signification, la littérature en révèle, au contraire, des conceptions très contrastées à travers des définitions d'une foisonnante diversité » (p. 4). Cette multiplicité des définitions a fait qu'on attribue à cette notion des qualificatifs aussi nombreux que variés : équivoque, polysémique (Scallon, 2004), ambiguë (Grzeda, 2004 ; Morlaix, 2009) ; concept nomade (Gilbert, 2006 ; Crahay, 2006), nébuleuse, polymorphe (Lemaître et al., 2007). De plus, il reste difficile voire impossible de cerner dans les différentes définitions comment les compétences se développent (Louis, 2008). La compétence comme objet d'apprentissage est donc très complexe et selon Scallon (2015, p. 7), c'est cela qui rend les situations de jugement beaucoup plus délicates.

Scallon (2015, p. 65) note par ailleurs la persistance des nombreuses difficultés d'ordre méthodologique que présente l'évaluation de certaines compétences. Une difficulté selon lui, d'autant plus sérieuse quand il s'agit de trouver la manière de définir une progression dans le développement de ces compétences pour guider les démarches susceptibles de permettre l'atteinte des grands objectifs de formation. L'autre difficulté est liée à la conception des tâches adéquates et des situations à partir desquelles on peut apprécier la progression des apprentissages vers le développement de la compétence et intervenir à temps pour la réguler (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005 ; Hadji, 2012 ; Scallon, 2015). Pourtant, comme rappelé dans le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire, pour qu'une régulation soit efficace il faut que les apprentissages attendus soient clairs afin de pouvoir constater régulièrement dans quelle mesure les élèves s'en approchent et de pouvoir leur donner une rétroaction significative (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006, p. 16). Par conséquent, on peut constater avec Hadji (2012) le flou qui règne dans la définition et l'explicitation des

apprentissages visés et se demander comme lui, « s'il ne convient pas de donner une idée plus précise de ce qui se construit dans un apprentissage si l'on veut vraiment contribuer à l'implantation et au développement d'une évaluation à volonté formative (p. 37) ». On peut donc en déduire sans risque de se tromper, que porter un jugement sur le développement d'un tel objet peut s'avérer pour le moins problématique. Ce qui nous amène à partager l'avis qu'« il est important pour les enseignants de maîtriser la manière de rédiger et d'articuler les attentes relatives aux apprentissages à réaliser, le plus clairement possible, afin de pouvoir les évaluer de façon appropriée » (Laurier *et al.*, 2005, p. 21). C'est dire que si l'objectif est déjà mal circonscrit, il est certain que le guidage qui résultera du jugement risque d'être difficile et inefficace pour un enseignant habitué à évaluer des connaissances. Pour cause, dans la nouvelle approche pédagogique, « l'enseignant-évaluateur doit évaluer le développement de la compétence et non seulement sa maîtrise » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013, p. 11).

En définitive, une bonne mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) semble nécessiter en grande partie un renouvellement des pratiques d'évaluation formative. Ce renouvellement s'opère depuis la prise d'informations jusqu'à la décision issue du jugement, tout en ayant pour finalité le développement chez l'élève, de la capacité d'autorégulation à la suite de celle d'autoévaluation de ses propres apprentissages. D'où le souhait exprimé dans la politique d'évaluation de voir un meilleur engagement de l'élève pour lui donner justement l'opportunité de développer lesdites capacités en cours d'apprentissage. Cela nécessite certainement la mise en place par l'enseignant de situations, modalités et stratégies appropriées pour permettre à l'élève de vraiment s'engager. Ceci peut constituer aussi une tâche difficile parce qu'elle tranche d'avec les pratiques consistant à fournir à l'élève les correctifs et rétroactions à la suite de tests et examens sommatifs effectués à la fin d'une séquence d'enseignement sans

trop solliciter sa participation active ni l'aider à développer des stratégies métacognitives.

Ainsi, conscients du défi très sérieux que représente l'évaluation formative dans l'approche par compétences, certains chercheurs ont réfléchi sur des stratégies susceptibles d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques d'évaluation formative afin de mieux soutenir la progression des élèves dans la construction et le développement de leurs compétences (Scallon, 2004 ; Durand et Chouinard, 2006 ; Hadji, 2012 ; Fontaine *et al*, 2013). En outre, des pratiques d'évaluation formative pouvant susciter la réussite scolaire sont amplement démontrées dans les travaux issus de la recherche en éducation (Louis, 1999 ; Gerard, 2013 ; Morrissette et Nadeau, 2011 ; Morrissette et Compaoré, 2012). Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE (CERI/OCDE, 2008) soutient pour sa part que l'évaluation formative développe les compétences du « savoir apprendre » des élèves.

Malgré tout, le constat fait à la suite d'études menées dans ce cadre montre un certain décalage entre l'évaluation formative telle que prônée dans la nouvelle politique et les pratiques dans les classes. En témoignent les résultats d'une étude commanditée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2007) dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire. Cette étude porte sur l'influence des pratiques évaluatives sur la motivation, l'adaptation sociale en classe et le recours des élèves aux stratégies d'apprentissage par la lecture dans le contexte du passage du primaire au secondaire. À l'issue de celle-ci, les chercheurs révèlent que les nouvelles pratiques évaluatives sont certes fondées sur des assises théoriques solides, mais leur efficacité réelle et les conditions de leur efficacité restent mal connues. Deux types d'approches évaluatives sont notés chez les enseignants : l'approche unimodale et

des méthodes évaluatives multimodales. Les chercheurs constatent que l'approche unimodale, consistant à recourir surtout à l'administration de tests et d'examens pour évaluer les élèves, reste majoritaire dans les deux ordres d'enseignement, mais qu'elle est beaucoup plus répandue au secondaire. Par contre, l'approche multimodale dans laquelle « les enseignantes et les enseignants font appel à : une individualisation de l'évaluation supérieure à la moyenne ; une participation plus grande des élèves à la démarche ; une utilisation plus grande des productions individuelles pour constituer les bulletins » (MELS, 2007, p.13) y est peu fréquente. Ainsi, les enseignants du secondaire recourent plus à des pratiques traditionnelles. De plus, étant donné que la plupart de ces enseignants se perçoivent avant tout comme des spécialistes de contenu, ils prennent probablement plus en compte les connaissances et les compétences de leur spécialité dans leurs activités d'évaluation que les stratégies d'apprentissage de leurs élèves et leurs progrès dans l'activité (MELS, 2007). Cette tendance à privilégier l'approche évaluative traditionnelle ressortait déjà dans la recherche entreprise auparavant par Kazadi (2005), dans le but d'explorer les pratiques d'évaluation formative en mathématiques d'enseignants du secondaire et les principes sous-jacents qui les guident dans l'action. Les résultats qui en découlent révèlent que les enseignants du secondaire pratiquent effectivement l'évaluation formative, mais la conception qu'ils en ont reste fortement marquée par l'évaluation sommative. Pour eux, il s'agit d'une évaluation formelle, instrumentée, et planifiée, servant généralement à préparer l'évaluation sommative.

À côté de ces quelques constats, des difficultés sont aussi évoquées par des enseignantes du secondaire sur les changements apportés en évaluation des apprentissages dans un entretien conduit par Lusignan (2008). Leurs propos se résument en ces quelques points :

- difficulté pour les enseignants de construire des situations d'apprentissage et

d'évaluation (SAÉ), faute de référents précis ;

- manque de formation et donc nécessité d'être accompagnés dans leurs démarches par des personnes expérimentées ;
- divergence dans la vision, les normes et les modalités, d'où la nécessité de clarifier les valeurs de chacun ;
- absence de cohésion entre les enseignants : certains ne proposent pas de SAÉ, d'autres ne donnent aucune rétroaction aux élèves.

Par ailleurs, un autre décalage est noté entre l'objectif de la réussite pour tous visé à travers le soutien à l'apprentissage préconisé dans la politique d'évaluation et le taux de décrochage scolaire qui reste toujours élevé. En 2012-2013 par exemple, le taux d'élèves sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes est estimé à 15,3% (MELS, 2015). Déjà en 2008, le Québec se retrouvait au neuvième rang sur dix des provinces canadiennes dans le classement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), effectué en fonction du pourcentage de la population ayant obtenu un diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009).

Pourtant des études concernant le savoir-faire d'enseignants du primaire en matière d'évaluation formative révèlent des pratiques assez différentes. Par exemple, Morrissette et Nadeau (2011) ont mené une recherche s'intéressant aux savoirs de terrain d'enseignantes du primaire. Au terme de cette recherche basée sur l'hypothèse d'une possible interfécondité entre les savoirs de terrain et les savoirs scientifiques, ces chercheurs en arrivent à la conclusion qu'on peut remarquer dans la pratique de quelques enseignants du primaire l'existence d'un certain savoir-faire en matière d'évaluation formative. Dans la même foulée, les recherches de Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert (2007) et de Morrissette et Compaoré (2012) ont pu aussi repérer ce même savoir-

faire dans les pratiques d'évaluation formative chez les enseignants qui, dans une démarche réflexive, sont parvenus à bien les expliciter.

1.2.2 Pertinence de la recherche

Les informations contenues dans les recherches de Kazadi (2005) et du MELS (2007) fournissent un éclairage très intéressant sur la perception de l'évaluation qu'ont la plupart des enseignants et sur les pratiques d'évaluation formative au secondaire. Ces informations montrent déjà un certain décalage entre la vision de l'évaluation prônée par le ministère et les pratiques sur le terrain.

La recherche commanditée par le MELS (2007) fait état de la prévalence et de la survivance de pratiques d'évaluation anciennes, ce qui dénote un écart entre les prescriptions énoncées dans cette politique et les pratiques sur le terrain. Seulement, faudrait-il le rappeler, cette recherche a été menée tout au début de la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages. Elle incite donc à chercher à comprendre le sens que les enseignants du secondaire attribuent à l'évaluation formative. Pour ce qui est de la recherche de Kazadi (2005), elle souligne bien que certaines pratiques d'évaluation formative au secondaire cadrent plus ou moins avec le renouvellement des approches évaluatives préconisé dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Malgré tout, elle incite à chercher à en apprendre davantage sur le portrait réel des pratiques d'évaluation formative au secondaire, d'autant plus qu'elle a été conduite avant la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages au secondaire. Quant aux recherches de Deaudelin et al. (2007), Morrissette et Nadeau (2011) et Morrissette et Compaoré (2012) faisant état de pratiques démontrant un certain savoir-faire d'enseignants en matière d'évaluation formative, elles fournissent des informations importantes, mais

elles concernent seulement le primaire, ce qui conforte à se renseigner sur ce qui se passe au secondaire.

Aussi, le constat d'un fort taux d'échec au secondaire malgré l'objectif de la réussite pour tous visé à travers la mise en œuvre de la nouvelle politique et les arguments développés en faveur de l'évaluation formative, constitue une motivation supplémentaire. D'autant plus que des tensions subsistent encore aujourd'hui, si l'on en croit Laveault, Dionne, Lafontaine, Tessaro et Allal (2014, p. 90) qui révèlent que « la question de l'implantation du renouveau pédagogique (appelé initialement « réforme pédagogique ») au Québec suscite toujours de vives réactions ». Il convient donc de se demander pourquoi de telles réactions sachant que l'évaluation formative développe les compétences du « savoir apprendre » des élèves, selon le CERI/OCDE (2008) et c'est cela justement que recherchent les systèmes éducatifs à travers les changements mis en place. C'est pourquoi l'opportunité d'entreprendre une recherche, pour mieux comprendre la façon dont l'évaluation formative est pratiquée dans le contexte de l'approche par compétences où l'accent est mis plutôt sur le paradigme de l'apprentissage, semble se justifier.

1.3 Question de recherche

L'évaluation formative, comme on peut le remarquer dans les différents points abordés en amont, suscite un grand intérêt aussi bien chez les gestionnaires de l'éducation, en l'occurrence le ministère de l'Éducation, que chez les chercheurs à cause du fait qu'elle est considérée comme un moyen pour favoriser la réussite scolaire. Toutefois, sa pratique semble poser un certain nombre de difficultés. Ainsi, la question de recherche est libellée comme suit : quelles sont les pratiques

d'évaluation formative des enseignants montréalais du secondaire et les conceptions qu'ils en ont à l'ère de l'approche par compétences ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Introduction

Le présent cadre conceptuel faisant suite à l'énoncé de la problématique est essentiellement axé sur la présentation et l'analyse d'écrits ayant traité de l'évaluation formative et de sa pratique. Ces écrits, dans une certaine mesure, ont contribué à apporter des réponses au questionnement soulevé dans la présente recherche. D'abord, les concepts clés : évaluation formative, pratique d'évaluation formative en tant que pratique pédagogique et régulation font l'objet d'une définition opérationnelle afin de mieux les cerner. Ensuite, l'objectif poursuivi dans cette recherche est énoncé.

2.2 L'évaluation formative

Étant donné que les pratiques d'évaluation formative sont étroitement liées à la conception de l'apprentissage (Abrecht, 1991 ; Talbot, 2009), il semble intéressant, pour mieux cerner le sens de l'évaluation formative, de l'appréhender à travers deux conceptions différentes : l'approche par objectifs sous-tendue par le béhaviorisme et l'approche par compétences sous-tendue par le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.2.1 L'évaluation formative dans l'approche par objectifs

Scallon (2000, p. 12) affirme que l'appellation « évaluation formative » aurait été empruntée à Scriven (1967) et transposée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages scolaires par Bloom, Madaus et Hastings (1971). Elle intervient au cours du processus de construction d'un programme d'études, d'un enseignement ou d'un apprentissage pour pouvoir y apporter les correctifs nécessaires en fonction de normes et critères préalablement établis (Burns, 2008). Dans ce contexte où l'approche par objectifs prédomine, l'évaluation formative est définie comme une

Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser (De Landsheere, 1992, cité dans Rey et al., 2003, p. 38).

À travers cette définition, il transparaît que l'évaluation formative est effectuée pour vérifier le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques fixés au départ. Elle est plus axée sur le produit de l'apprentissage en ce sens que, ce sont les performances réalisées qui permettent à l'élève, mais surtout à l'enseignant de connaître à quel niveau se place ce dernier par rapport aux objectifs et de lui apporter l'aide nécessaire pour les atteindre. Sa fonction de régulation est bien perceptible, mais la régulation est entièrement prise en charge par l'enseignant. Ce qui est mis en avant ici, c'est comment l'enseignant va agir pour faire progresser l'élève vers l'atteinte des objectifs pédagogiques et par voie de conséquence, faire progresser l'enseignement. Il se trouve donc qu'une telle conception de l'évaluation formative accorde un rôle plus déterminant à l'enseignant qu'à l'élève, dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Cette conception de l'évaluation formative qui s'inscrit dans l'approche par objectifs est clairement explicitée dans le modèle pédagogique proposé par Bloom, en l'occurrence la pédagogie de maîtrise. Des auteurs comme (Abrecht, 1991 ; Hadji, 2012) trouvent d'ailleurs que l'évaluation formative est étroitement associée à la pédagogie différenciée, à la pédagogie par objectifs et à la pédagogie de maîtrise. Dans ce cadre, l'évaluation formative effectuée à la fin d'une unité d'enseignement a pour objectif de vérifier le niveau de maîtrise des apprentissages ou d'atteinte des objectifs afin de fournir aux élèves en difficulté les correctifs nécessaires pour atteindre les objectifs d'enseignement, avant de passer à une nouvelle unité d'apprentissage (Scallon, 2000 ; Fontaine et al., 2013). Pour Bloom, rapporte Hadji (2012), il est possible pour chaque élève de réaliser les apprentissages souhaités si on lui offre le temps dont il a besoin et si l'on améliore la qualité de l'enseignement. Dans la pédagogie de maîtrise, les indications sur la progression ou la maîtrise globale des objectifs de l'unité ou non par l'élève sont obtenues à partir d'une comparaison entre le nombre de bonnes réponses obtenues à l'issue d'épreuves ou tests de maîtrise et un seuil de réussite choisi comme indice de maîtrise, estimé habituellement à 80%. Par la suite, le moyen de régulation offert aux élèves qui n'ont pas atteint le seuil de réussite se limite à un enseignement correctif (Scallon, 2000, p. 33). L'élève est ainsi régulièrement informé sur son avancement vers le but grâce à l'évaluation formative (Viviane de Landsheere, 1992, cité dans Hadji, 2012, p. 33), mais il ne joue qu'un rôle passif dans l'apprentissage.

Une telle conception de l'évaluation formative relève du béhaviorisme qui conçoit l'apprentissage comme un changement de comportement en réponse aux stimuli provenant de l'environnement (De Corte, 2010b). Avec l'adoption de l'approche par compétences, cette conception de l'apprentissage et de l'évaluation formative a pris une tout autre forme.

2.2.2 L'évaluation formative dans l'approche par compétences

Dans cette approche, la vision de l'évaluation formative est tout à fait différente de celle déclinée dans la pédagogie de maîtrise. Ainsi, partant d'une recension des diverses définitions proposées dans la littérature au cours des dernières années, Wiliam (2010) soutient que

L'évaluation est formative dans la mesure où les informations qu'elle donne sur les acquisitions des élèves sont suscitées, interprétées et utilisées par les enseignants, les élèves ou leurs pairs pour prendre des décisions sur les étapes suivantes susceptibles d'être meilleures ou mieux étayées que celles qu'ils auraient prises en l'absence de ces données (p. 157).

Comme on peut le constater, la définition de Wiliam (2010), contrairement à celle de De Landsheere (1992, cité dans Rey et al., 2003), met plus l'accent sur le rôle actif de l'élève à côté de celui de l'enseignant pour améliorer les apprentissages. Ce rôle actif de l'élève est aussi fortement accentué dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, en conformité avec les nouveaux programmes proposés par le ministère de l'Éducation du Québec, qui selon (Laurier et al. 2005, p. 32), s'inscrivent dans une perspective constructiviste. Pour cette raison, la définition proposée par Wiliam (2010) est retenue dans cette recherche. On y voit bien que l'évaluation formative permet aux différents acteurs qui interviennent dans la relation pédagogique, les enseignants et les élèves, de prendre les décisions nécessaires pour améliorer les apprentissages. La régulation qui apparaît en filigrane est prise en charge non pas par l'enseignant seulement, mais aussi par les élèves individuellement ou collectivement. Tout comme l'enseignant, les élèves jouent aussi un rôle actif pour faire progresser leurs apprentissages. L'implication de l'élève et sa responsabilisation dans l'évaluation formative sont donc bien

réelles, étant donné que, comme précisée dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), celle-ci vise désormais à aider l'élève à mieux réaliser ses apprentissages. Cette conception de l'évaluation formative s'inscrit dans le constructivisme et le socioconstructivisme qui préconisent la participation active de l'élève dans la réalisation de ses apprentissages et visent son autonomie.

Contrairement aux béhavioristes, les constructivistes, à la suite des cognitivistes, se focalisent donc « sur les modifications cognitives qui s'opèrent quand on apprend, et qui rendent possible des réponses nouvelles et plus élaborées » (Hadji, 2012, p. 24). Cette conception de la pédagogie qui accorde une grande importance à l'activité de l'élève peut être comprise à travers les travaux de Piaget considéré comme l'un des précurseurs du constructivisme. Pour lui, « une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même » (Piaget, 1950, cité dans Munari, 1994).

Dans le prolongement du constructivisme, le socioconstructivisme prend en compte la dimension sociale dans la construction de la connaissance. Dans ce cadre, Ivic (1994) rappelle l'importance que Vygotski, un des précurseurs de ce courant, accorde aux interactions sociales dans la construction des savoirs. En effet, Vygotski explique que l'enfant apprend mieux dans la zone proximale de développement : « Dans cette zone, et en collaboration avec l'adulte, l'enfant pourra plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il est livré à lui-même » (p. 11). Cette zone, selon Ivic (1994), représente « la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance de l'adulte » (p. 11). Selon Talbot (2009), le socioconstructivisme insiste sur trois éléments essentiels dont la mise en place par l'enseignant ne peut être menée à bien que par l'évaluation formative :

La situation obstacle relative au contenu d'enseignement, l'activité nécessaire à l'apprenant pour dépasser le conflit cognitif engendré par cet obstacle et la médiation menée sans relâche par le professeur pour aider, guider, sécuriser les élèves tout au long de la construction de leurs connaissances, notamment pour ceux qui se montrent les plus fragiles (p.8).

Aussi, ce qu'on peut retenir de ces deux définitions et des conceptions qui les sous-tendent, c'est que la fonction particulière de l'évaluation formative est la régulation des apprentissages.

2.2.3 La pratique d'évaluation formative comme pratique pédagogique

Legendre (2005) définit la pratique pédagogique comme « une pratique qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique » (p. 1066). Mais selon Talbot (2009), en ce qui concerne l'enseignement, on ne peut parler de « LA » pratique, mais bien de pratiques en raison de leur multiplicité et de leur variété en fonction du contexte, mais aussi de leur singularité. Il définit donc le concept de « pratique » dans une perspective sociocognitive, selon ses trois dimensions qui interagissent : « le comportement qui correspond à l'activité de l'enseignant en classe ; les facteurs personnels qui sont constitués d'éléments cognitifs, métacognitifs et représentationnels ; et l'environnement dans lequel évolue le maître » (p. 11-12). En d'autres termes, les pratiques d'un enseignant sont déterminées par des facteurs tant externes liés au contexte qu'internes liés à des dispositions psychologiques. C'est dire que chaque enseignant ajuste sa pratique en fonction de ses représentations et de

l'environnement. Talbot privilégie donc l'emploi du pluriel pour désigner les pratiques d'enseignement appelées aussi pratiques pédagogiques.

Cette conception plurielle et multidimensionnelle de la pratique d'enseignement se retrouve aussi chez Deaudelin et al. (2007). Ces chercheurs, se référant à Bru (2004), disent privilégier aussi l'emploi du pluriel pour parler des pratiques d'enseignement en raison du caractère variable des conduites d'enseignement chez une même personne. Aussi, tenant compte des différentes dimensions que comporte le concept de pratiques d'enseignement, ils le définissent comme « L'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle ou d'un professionnel, observables ou non, ainsi que les significations que cette dernière ou ce dernier leur accorde » (p. 30). Comme on le voit, Talbot (2009) tout comme Deaudelin et al. (2007) choisissent de parler des pratiques d'enseignement. Pour sa part, Kazadi (2005) qui note aussi la diversité des pratiques se pose la question de savoir ce qui spécifiquement renvoie à la notion de pratique évaluative. En effet, il relève une multitude d'actions que l'enseignant effectue au quotidien et qui constituent toutes des pratiques pédagogiques, y compris celles évaluatives. Reste donc pour lui, à résoudre la difficulté d'isoler, sur un plan opérationnel, une pratique évaluative en classe parmi les pratiques pédagogiques, lorsque celle-ci n'est pas explicitement nommée. Considérant donc leur forte imbrication, il en déduit que les pratiques évaluatives seraient incluses dans les pratiques pédagogiques, ce que confirment Deaudelin et al. (2007). En effet, pour ces derniers, les pratiques d'enseignement englobent les pratiques d'évaluation qui, à leur tour, comprennent des sous-ensembles de pratiques, dont les pratiques d'évaluation formative qui ont pour finalité l'aide à la régulation de l'apprentissage de l'élève. Pourtant en ce qui concerne ce sous-ensemble que constituent les pratiques d'évaluation formative, certains chercheurs ont tout de même tenté de les circonscrire en dégagant quelques particularités qui leur sont propres.

Selon Stobart (2011), l'évaluation pour les apprentissages qu'il considère comme une autre appellation de l'évaluation formative « correspond à des pratiques pédagogiques spécifiques qui doivent prendre en compte les *intentions d'apprentissage* des élèves et fixer *a priori* des *critères de réussite*, c'est-à-dire expliciter ce qui est enseigné et préciser la définition d'une performance réussie ».

Wylie, Gullickson, Cummings, Egelson, Noakes, Norman et Veeder (2012, p. 21.) quant à eux, décrivent la pratique d'évaluation formative à partir des quatre caractéristiques suivantes :

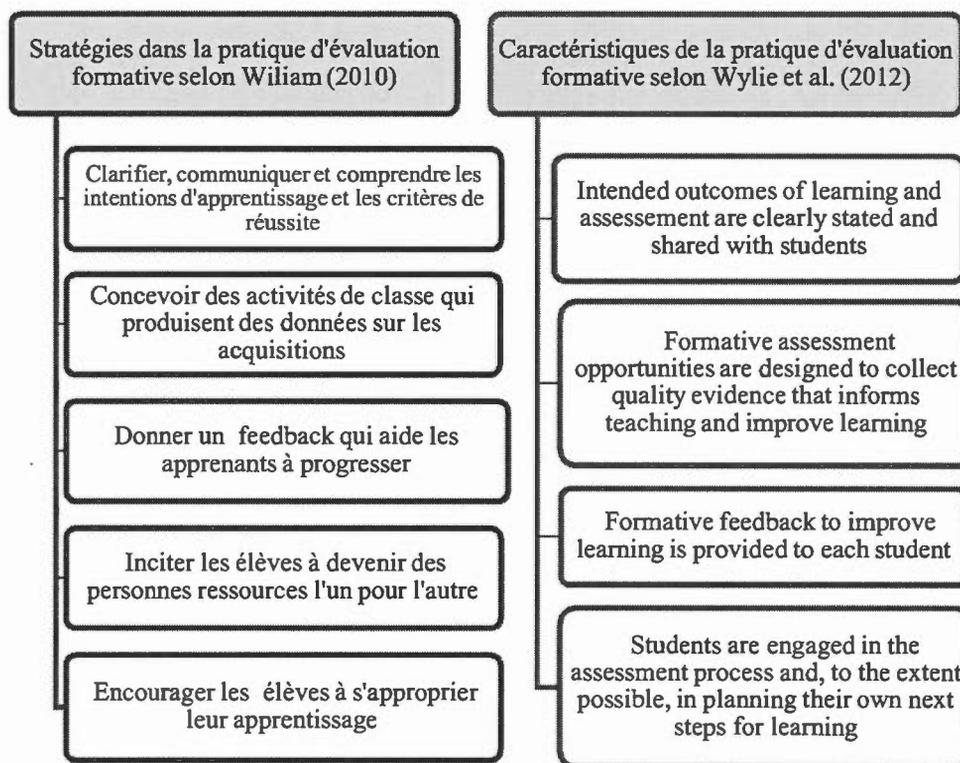
- *Intended outcomes of learning and assessment are clearly stated and shared with students;*
- *Formative assessment opportunities are designed to collect quality evidence that informs teaching and improve learning;*
- *Formative feedback to improve learning is provided to each student;*
- *Students are engaged in the assessment process and, to the extent possible, in planning their own next steps for learning*

Ils rejoignent en cela Wiliam (2010, p.143) qui fournit lui aussi cinq stratégies qui entrent en jeu dans la pratique d'évaluation formative. Il s'agit de :

- Clarifier, communiquer et comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite.
- Concevoir des activités de classe qui produisent des données sur les acquisitions.
- Donner un feedback qui aide les apprenants à progresser.
- Inciter les élèves à devenir des personnes ressources l'un pour l'autre.
- Encourager les élèves à s'approprier leur apprentissage.

Ces différentes caractéristiques permettant de distinguer une pratique d'évaluation formative selon Wiliam (2010) et Wylie et al. (2012) sont récapitulées dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 : Caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative selon Wiliam (2010) et Wylie et al. (2012)



En examinant les caractéristiques de la pratique d'évaluation formative déclinées dans les stratégies décrites par Wiliam (2010) et celles énoncées par Wylie et al. (2012), on remarque d'emblée qu'elles s'inscrivent dans l'approche par compétences. Placé au centre du processus d'évaluation formative, l'élève y participe activement, contrairement à son rôle passif dans l'approche par objectifs. Par ailleurs, il transparaît qu'une bonne pratique de l'évaluation formative pourrait se résumer en quatre actions essentielles. C'est tout d'abord, rendre explicites puis s'accorder avec

les élèves sur les intentions pédagogiques et les critères de réussite. Une telle démarche contribuerait à créer les conditions pour faciliter les apprentissages en faisant participer l'élève au processus d'enseignement-apprentissage dès le départ. Puis proposer aux élèves des activités susceptibles de rendre compte des acquisitions. Soutenir par la suite, la progression de chaque élève en l'aidant à prendre conscience de ses difficultés et à essayer de les résoudre. Enfin, susciter l'engagement personnel de l'élève dans ses apprentissages en le responsabilisant. En somme, prise individuellement, chacune de ces caractéristiques contribue à soutenir l'apprentissage. Ensemble, elles concourent à assurer la progression de l'élève vers la réussite scolaire.

Les pratiques d'évaluation formative sont ainsi analysées par les chercheurs de diverses manières, selon leur conception théorique de l'évaluation formative. Certains auteurs comme (Burns, 2008 ; Allal et Laveault, 2009) par exemple considèrent qu'une évaluation n'est formative que quand les informations provenant de l'évaluation sont utilisées par les élèves et les enseignants pour soutenir l'apprentissage. Pour sa part, Scallon (2015, p. 9) note que la notion de progression est centrale pour cerner les contours d'une pratique d'évaluation formative. Tandis que Hadji (2012, p. 50) soutient que ces quatre mots : observer, comprendre, ajuster et optimiser résument une démarche d'évaluation formative pouvant appuyer la progression des apprentissages. Il s'agit d'étapes successives consistant à observer l'évolution des apprentissages pour recueillir des informations pertinentes à leur régulation, comprendre ces informations pour pouvoir exercer efficacement cette régulation, ajuster son intervention en fonction de ce qu'on a compris pour enfin optimiser les apprentissages. Ainsi, comme préconisée par certains chercheurs, l'évaluation formative ne peut plus être dissociée du processus d'enseignement-apprentissage, mais devrait plutôt y être intégrée (Scallon, 2000 ; Morrissette, 2009 ; Wiliam, 2010 ; Leduc, Blais et Raïche, 2012).

2.2.4 La régulation et ses différentes formes

L'analyse des pratiques d'évaluation formative est aussi souvent abordée sous l'angle de la régulation des apprentissages en tant que fonction exclusive de l'évaluation formative, d'où doit d'ailleurs découler sa raison d'être (Scallon, 2000, p. 39). C'est sans doute pour cela aussi que De Ketele (2010) et Hadji (2012) parlent respectivement d'« évaluation de régulation » et « d'évaluation-régulation » pour désigner cette forme d'évaluation qui est assimilée par Gérard (2013) à la pratique médicale. Ceci, dans la mesure où elle consiste à diagnostiquer les difficultés auxquelles l'élève est confronté avant d'entreprendre une action de régulation. Cette vision recoupe celle de Rey (2003) qui considère que toute évaluation est diagnostique en ce sens que son objectif est d'établir un diagnostic des compétences ou des processus de l'élève dans les différents domaines de l'apprentissage. De plus, l'évaluation n'a de sens que si elle apporte à l'apprenant des informations pertinentes qui lui permettent de réguler ses apprentissages.

La notion de régulation est définie comme l'« ensemble des fonctions et des actions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe en dépit des interventions de son environnement ou de modifier le système de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnantes » (Legendre 2005 p. 1170). Hadji (2012) distingue deux grands espaces d'action régulatrice : « l'élève, en tant qu'apprenant (en particulier du point de vue de ce qui se passe « dans sa tête », à l'occasion de son activité de construction d'outils mentaux) ; la situation d'apprentissage (en tant qu'elle est l'environnement donnant l'occasion à l'élève d'exercer cette activité de construction) » (p. 57). Cela renvoie aux types de régulations auxquels Allal (2007) fait référence : « les régulations internes correspondant aux mécanismes psychologiques de guidage, de contrôle, d'ajustement chez l'apprenant et les régulations externes, provenant de facteurs situés dans l'environnement matériel,

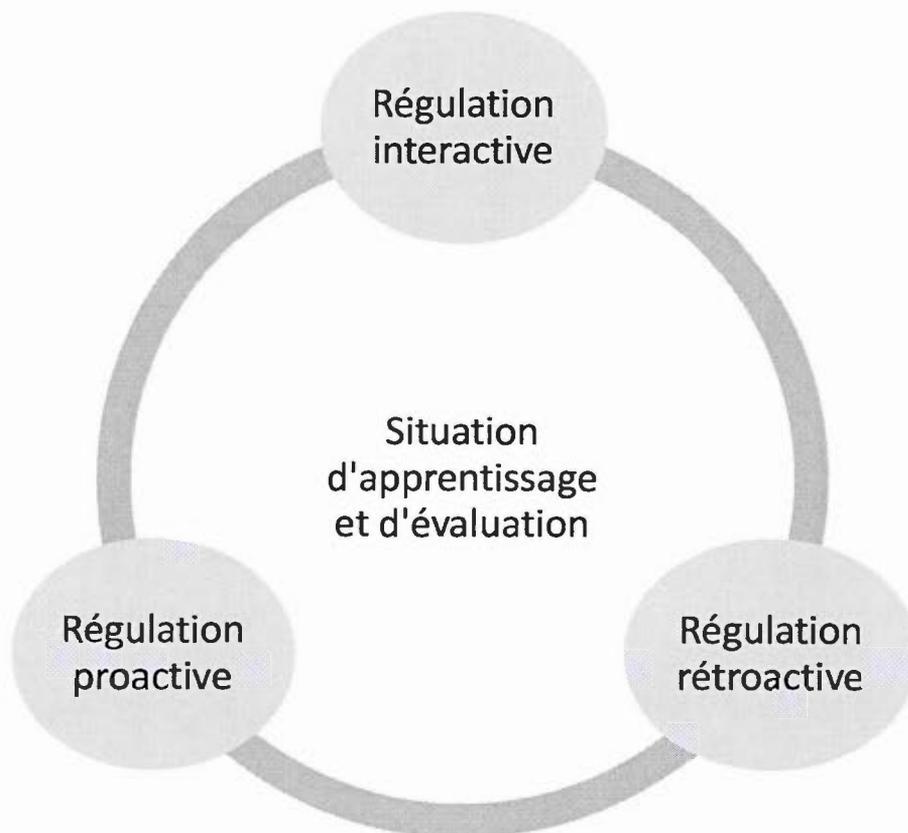
social et culturel ». Les régulations internes renvoient à la notion d'autorégulation, une notion dont le sens est diversement perçu. Butler et Winne (1995) définissent l'autorégulation comme « une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir, engagement au cours duquel il exerce une suite d'activités importantes: la détermination d'un but d'apprentissage; la planification d'activités à entreprendre; le contrôle d'activités (*monitoring*) en cours de réalisation; la vérification et l'ajustement des résultats en fonction de critères d'efficience et d'efficacité » (Butler et Winne, 1995, cités dans Louis, 1999, p. 108). Tandis que pour Zimmerman, « l'autorégulation se rapporte à des représentations générées par soi-même, à des sentiments et à des actions qui sont planifiées et adaptées de manière récurrente en fonction de l'atteinte d'objectifs personnels » (Zimmerman, 2000, cité dans Laveault, 2007, p. 210). Toutefois, précise Allal (2007) l'autorégulation ne peut fonctionner en dehors du social, elle est susceptible d'être déclenchée par les autres sources de régulation liées au contexte. C'est dans cet ordre d'idées que Morrissette (2009) parle d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative, en se fondant sur les modélisations de la mise en œuvre de l'évaluation formative proposées par Leung et Mohan (2004), Bell et Cowie (2001) et Pryor et Crossouard (2008) et d'une investigation de terrain portant sur les savoirs pratiques d'enseignantes en cette matière. Il ressort de ces modélisations et de sa propre investigation que l'évaluation formative est conçue comme une pratique sociale et située qui se construit au sein des interactions en classe, au travers d'outils culturels. Ces interactions favorisent la régulation des apprentissages dans la mesure où la rétroaction se construit et se négocie dans les échanges. C'est au cours de celles-ci aussi que le soutien aux apprentissages est construit en commun à partir de « significations partagées et de normes tacites négociées en continu » (p. 19). Ceci favorise les apprentissages et amène les élèves à assumer des responsabilités accrues dans leur prise en charge.

Quant aux régulations externes, elles comprennent la régulation interactive et la régulation rétroactive qui « correspond à un retour d'information (rétroaction),

provenant d'une opération de contrôle, qui permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours (régulation on line) ou d'une action déjà accomplie (régulation différée) » (Allal, 2007 dans Hadji, 2012, p. 63). En cours d'action, on peut convenir avec Crahay (2007, p. 55) pour dire que demander par exemple à l'élève un développement, une correction, une amélioration de sa réponse initiale ou bien lui fournir des indices complémentaires constitue des réactions avec lesquelles l'enseignant peut mieux susciter la régulation de l'apprentissage. Quant à la régulation différée, Hadji (2012, p. 63) rappelle que ce terme désignait les remédiations effectuées par exemple après un test formatif pour aider l'élève à surmonter les difficultés ou à corriger les erreurs révélées par l'évaluation. Ainsi, l'importance de la régulation comme fil conducteur pour assurer l'amélioration de la qualité des apprentissages dans un contexte de développement des compétences est fortement réaffirmée dans le *Cadre de référence de l'évaluation formative au secondaire* (MELS, 2006). En outre, les caractéristiques des différents types de régulation y sont clairement explicitées. La régulation proactive y est perçue comme une activité qui se fonde sur les observations réalisées au cours de situations d'apprentissage et d'évaluation antérieures et qui permet d'orienter les situations futures, prenant ainsi en charge la différenciation de l'enseignement en fonction des préoccupations et des besoins d'apprentissage des élèves. La régulation interactive quant à elle, peut prendre la forme d'échanges informels spontanés visant à répondre aux besoins ponctuels par une rétroaction immédiate à l'élève en lui offrant une information relativement à la difficulté observée. Elle peut aussi servir à encourager un élève à persévérer, contribuant ainsi à augmenter la motivation à apprendre. Elle garantit aux apprentissages des élèves l'ajustement le plus rapide et occupe de ce fait, une place prépondérante dans le processus d'apprentissage. La régulation rétroactive pour sa part, intervient pour remédier aux difficultés qui persistent malgré la régulation interactive. Elle consiste donc à effectuer un retour sur les tâches réalisées et est pratiquée à des moments propices du développement des compétences pour ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées (MELS, 2006, p.

16). Ces trois différents types de régulations pouvant intervenir dans une situation d'apprentissage et d'évaluation sont représentés dans la figure 2.1.

Figure 2.1 : Types de régulations dans une situation d'apprentissage et d'évaluation



Aussi, dans ces régulations, il est à noter que la rétroaction ou *feedback* joue un rôle déterminant, car elle « consiste à signaler à l'élève en situation d'apprentissage l'écart qui existe entre le but à atteindre et l'action réalisée pour atteindre ce but (Fontaine et al., 2013, p. 33 », l'aidant de ce fait à ajuster son apprentissage et à progresser. Toutefois, nous convenons avec les auteurs comme Hattie et Timperly (2007) et Crahay (2007), pour dire qu'une attention particulière mérite d'être

accordée à l'effet de la rétroaction sur la progression des apprentissages. Car, en réalité, la rétroaction ne favorise pas automatiquement les apprentissages, tout dépend de sa qualité. Les effets des rétroactions sur les apprentissages peuvent être tout aussi positifs que négatifs, compte tenu de plusieurs facteurs. À ce sujet, Crahay (2007) relève dans une revue critique de la littérature que l'effet des rétroactions adressées à l'apprenant dépend de certains paramètres liés à la nature de la tâche, à la nature des questions posées, aux caractéristiques personnelles des élèves et à la façon dont l'enseignant organise la progressivité des apprentissages. Ainsi, dans l'approche par compétences où l'élève est l'acteur principal de ses apprentissages (MEQ, 2003), cette fonction de régulation que l'évaluation formative est censée remplir est circonscrite autour de l'aide à l'apprentissage. Ainsi, les pratiques d'évaluation formative sont aussi analysées du point de vue de l'engagement actif de l'élève dans le processus d'évaluation formative pour l'aider à mieux apprendre. Allal et Laveault (2009) parlent « d'Évaluation-soutien d'Apprentissage » pour traduire l'expression anglophone *assessment for learning*, car pour eux, cette notion dynamise le concept d'évaluation formative, en soulignant l'engagement actif de l'élève dans son apprentissage. De plus, elle vise principalement à contribuer directement à l'apprentissage en tant que « processus d'identification des aspects pertinents de l'apprentissage au fur et à mesure de son développement, à travers tous les moyens informels et formels qui peuvent faciliter cette identification, dans le but de promouvoir l'apprentissage lui-même » (p. 102). Dans ce cadre, l'importance de l'autoévaluation, de l'évaluation mutuelle ou évaluation par les pairs et de la coévaluation est largement évoquée par les auteurs (Allal, 1991 ; Louis, 1999 ; Scallon, 2000 ; Durand et Chouinard, 2006) ; Laveault, 2007 ; Talbot, 2009 ; Hadji, 2012). Ces stratégies d'évaluation favorisent le développement de la compétence d'autorégulation, en ce sens qu'elles amènent l'élève à activer les mécanismes métacognitifs l'aidant à autoréguler ses apprentissages et à progresser, pour enfin arriver à développer sa « capacité d'autoapprentissage » (Scallon, 2015, p. 121). C'est sans doute pour cette raison que

Stobart (2011) considère que l'un des objectifs principaux de l'évaluation pour les apprentissages est de favoriser une culture de classe où les élèves sont capables d'apprécier leur propre travail et celui de leurs pairs, afin de comprendre ce qu'implique pour eux un apprentissage. Stobart (2011) et Hadji (2012) en arrivent ainsi à dire respectivement que l'autorégulation est la condition pertinente d'un apprentissage efficace et une voie pour la réussite scolaire.

2.2.5 Quelques recherches sur les pratiques en classe

Sous un tout autre registre, les pratiques d'évaluation formative, à l'instar d'autres pratiques pédagogiques, sont aussi analysées dans le cadre d'études de cas ou de recherches collaboratives visant à mieux les comprendre ou dans la perspective d'un développement professionnel (Kahn et al., 2010). Dans ce cadre, les recherches qui suivent ont fourni d'importantes informations sur les pratiques d'évaluation formative formelles et informelles au secondaire et au primaire.

Kazadi (2005) a entrepris une recherche visant à explorer les pratiques d'évaluation formative en mathématiques d'enseignants du secondaire et les principes sous-jacents qui les guident dans l'action. À l'issue de cette recherche qualitative interprétative, orientée vers une étude de cas multiples, le chercheur est parvenu au moyen d'entretiens individuels et d'observations à collecter des données dont l'analyse a fait ressortir un certain nombre de constats. Le chercheur révèle ainsi que les enseignants pratiquent effectivement l'évaluation formative. Toutefois, leur conception de cette forme d'évaluation reste fortement marquée par l'évaluation sommative. Pour cause, ils s'attardent à l'évaluation formative formelle instrumentée. Cependant, soutient le chercheur, ils ont su la dépasser pour y intégrer d'autres éléments didactiques (place de l'erreur, priorité au raisonnement et aux stratégies de résolution de problèmes, etc.). Aussi, parmi les enseignants, il y en a

encore qui éprouvent une certaine confusion à propos des concepts de base en évaluation des apprentissages (formative versus formatrice, autoévaluation versus autocorrection, coévaluation versus cocorrection).

En ce qui concerne l'évaluation formative formelle instrumentée, elle a principalement pour fonction de préparer à l'évaluation sommative. Ainsi, ses contenus sont presque identiques à ceux de l'évaluation sommative et elle fait l'objet d'une notation chez quatre des cinq enseignants qui constituent l'échantillon. Le moyen privilégié à cet effet demeure le test écrit dont la correction est faite généralement de façon collective avec les élèves à partir d'un solutionnaire fourni par l'enseignant. Il observe donc une implication de l'élève, mais cela pose à l'enseignant un problème de gestion de classe. Le suivi de cette évaluation est parfois assuré dans le cadre de la récupération. Pour ce qui est des pratiques informelles d'évaluation formative, quelques actions sont notées : le devoir pour compléter l'évaluation formative, le travail de groupe et les interactions entre élèves qui restent limités et occasionnels en raison de contraintes liées au programme, sauf en secondaire 1 et 5. Par contre, les interactions enseignants-élèves à l'aide du questionnement sont très présentes chez les cinq enseignants. Toutefois, ce questionnement, même s'il a une fonction d'évaluation formative pour ces enseignants, le chercheur remarque qu'il intervient souvent pour « les élèves qui ne suivent pas, qui ont des déficits d'attention ou qui dérangent, dans le but de les remettre à l'ordre, d'attirer leur attention (...) dans un souci de gérer aussi la classe du point de vue de la discipline » (p. 327). Enfin, le chercheur note dans sa conclusion que, sans nécessairement les comprendre et les mener à fond, les pratiques des enseignants telles que faire participer les élèves par l'autocorrection, la cocorrection, le travail de groupe et la prise en compte de l'erreur comme élément constitutif du savoir, rejoignent plusieurs des pistes de renouvellement des

approches évaluatives figurant dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003).

Deaudelin et al. (2007) ont pour leur part, étudié les pratiques d'évaluation formative spontanées des enseignants dans leur double dimension comportementale et cognitive à travers une étude exploratoire, ceci en réaction à la rareté des travaux décrivant les pratiques évaluatives, d'une part. Et d'autre part, pour appliquer les enseignements tirés de travaux qui soutiennent que le manque d'occasions pour le personnel enseignant d'observer les pratiques qui devraient être implantées constitue un obstacle au changement, alors que l'observation d'exemples peut favoriser l'apprentissage de nouvelles pratiques enseignantes. Ainsi, dans l'optique des recherches sur les pratiques enseignantes et des travaux permettant une meilleure compréhension du travail enseignant, les chercheurs ont analysé des pratiques d'évaluation formative de 13 enseignants du primaire à travers 25 activités d'apprentissage-enseignement mises en œuvre dans différentes disciplines. L'analyse effectuée en fonction de variables processuelles, de variables relatives aux dispositifs et de variables relatives au contenu et en fonction des cycles et des domaines d'apprentissage a abouti aux résultats qui suivent. En ce qui concerne les variables relatives à la temporalité de l'évaluation, aux rôles de l'enseignant et de l'élève et au type de régulation, l'analyse globale réalisée sur l'ensemble des activités montre que, dans tous les cas, l'évaluation formative se fait au sein des interactions spontanées enseignant/élève(s) par lesquelles s'effectuent des microboucles « recueil-traitement-jugement-rétroaction ». Ils distinguent ici deux cadres temporels de l'évaluation formative : les microboucles (temps court) et les macroboucles (temps long). Ils ont aussi noté que l'évaluation formative a principalement une fonction de régulation externe interactive et se situe surtout dans le temps long. Pour ce qui est des variables relatives aux dispositifs : (instruments et modalités de gestion du travail des élèves), dans la majorité des cas où l'évaluation

formative ne se réalise que par des microboucles caractérisant le temps court de l'évaluation formative, aucun instrument conçu spécifiquement à des fins d'évaluation formative n'est utilisé. Par contre, quand l'évaluation formative s'inscrit majoritairement dans un temps long, les enseignantes ont recours à des instruments qu'elles ont, dans la moitié des cas, conçus elles-mêmes (par exemple, les grilles d'autoévaluation). Quant aux variables relatives aux contenus : (choix des objets d'apprentissage et types d'activités), les résultats montrent que les activités axées sur les savoirs essentiels et les composantes des compétences prédominent.

En outre, quelques exemples de pratiques tirés de trois études de cas viennent compléter les renseignements sur la dimension observable des pratiques d'évaluation formative livrées par les résultats de l'analyse globale. Tirant profit des données recueillies au moyen des entretiens de rappel stimulé, les études de cas ont permis d'accéder à la partie non observable des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire aux actes mentaux des enseignants. Selon les chercheurs, les exemples choisis ont révélé des modes d'organisation de la situation d'évaluation ou des modalités d'utilisation de matériel particulièrement intéressants. En somme, l'analyse des résultats de cette étude montre qu'il existe des pratiques d'évaluation formative qui peuvent bien servir d'exemples, même si elles sont encore peu nombreuses. Néanmoins, pour les chercheurs, la description de ces pratiques suggère implicitement quelques pistes de formation continue et la nécessité de partager avec les élèves la responsabilité des processus de régulation, donc de créer des conditions pour que l'élève s'autoévalue et autorégule ses apprentissages.

D'un autre côté, Morissette et Nadeau (2011) ont mené une étude visant à contribuer à la conceptualisation des savoirs de terrain à partir des savoir-faire qui guident les pratiques d'évaluation formative et d'en proposer une typologie. Prenant appui sur

les travaux de Schön (1983) portant sur les savoirs tacites que le praticien développe dans l'expérience professionnelle, les chercheurs partent de l'hypothèse selon laquelle il y a une possible interfécondité entre les savoirs scientifiques et les savoirs de terrain pour mener avec un groupe d'enseignantes du primaire, une recherche collaborative d'explicitation de leurs pratiques. Les résultats issus de cette recherche font état, après un travail de classement des manières de faire l'évaluation formative des enseignantes, de l'existence de diverses catégories de savoirs qui sous-tendent les pratiques d'évaluation formative. Ce sont :

- les savoirs stratégiques réunissant des façons de faire planifiées qui se présentent sous forme de routines ou de procédures utilisées par les enseignantes au quotidien ;
- les savoirs sur le processus de travail, relatifs à la régulation spontanée de l'enseignement, l'évaluation formative informelle, devant une situation problématique généralisée survenant au cours des activités d'enseignement/apprentissage ;
- les savoirs sur les conditions de la pratique se rapportant à tout ce qui permet la mise en œuvre de l'évaluation formative, en l'occurrence l'attention portée aux réactions non verbales, l'implication des élèves dans l'évaluation formative et la démarche d'explicitation de l'élève ;
- les savoirs sur les relations, axés sur la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans le processus d'évaluation formative, c'est-à-dire les élèves, les enseignants et les autres intervenants ;
- les savoirs sur la posture, liés à l'attitude adoptée par l'enseignante en fonction des exigences de la situation, la connaissance par l'enseignant de l'élève et de ses besoins, aux particularités de la tâche. On note ainsi une posture d'accompagnatrice, une posture de conseillère, une posture directive ou une posture de retrait ;
- les savoirs théoriques liés aux principes pédagogiques ou savoirs scientifiques et les savoirs issus de l'expérience pratique ou savoirs de terrain.

Quant à Morrissette et Compaoré (2012), dans une recherche menée avec un groupe d'enseignantes du primaire et visant à approfondir le savoir-faire sous-jacent à la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle, ils ont mis en œuvre un

dispositif d'explicitation de la pratique en trois volets. Il s'agit d'une production de vidéos dans les classes et son visionnement par l'enseignante pour sélectionner des épisodes d'évaluation formative, d'entretiens individuels pour expliciter les manières de faire et leur rationalité et d'un entretien de groupe pour coanalyser avec le groupe les manières de faire. Les résultats de cette recherche montrent que la co-analyse des pratiques d'évaluation formative effectuée avec les enseignantes a permis à ces dernières de clarifier la conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend leurs pratiques d'évaluation formative. Cela leur a aussi permis d'identifier les contraintes liées à la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle et de mettre en relief les enjeux associés à ce type d'évaluation. Les entretiens individuels pour leur part ont amené les enseignantes à repérer des étapes récurrentes dans la mise en œuvre de l'évaluation formative et formaliser pour certaines d'entre elles, une démarche de type interactive qui s'ajuste en fonction du contexte.

2.3 Synthèse

Comme on s'en rend compte dans les lignes qui précèdent, l'évaluation formative a largement fait l'objet de travaux portant sur ses divers aspects. D'importants éclairages ont donc été apportés par rapport à ses fonctions et à sa mise en œuvre. Les différentes formes de régulations qu'elle favorise sont largement décrites (Allal, 1991, 2007 ; MELS, 2006). Tout comme l'est sa fonction d'aide à l'apprentissage qu'elle assume dans l'approche par compétences. Dans ce cadre, l'importance de l'engagement de l'élève à travers ses différentes formes : partage des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite, autoévaluation, évaluation par les pairs et coévaluation, est fortement rappelée par les auteurs comme Allal (1991), Louis (1999), Scallon (2000), Durand et Chouinard (2006, 2012), Laveault (2007), Talbot (2009) et Hadji (2012). Ceci, en raison du fait qu'elle favorise le développement de

la compétence d'autorégulation qui est visé par l'évaluation formative. Aussi les auteurs mettent-ils en exergue le fait que le processus d'autorégulation se déclenche davantage à l'aide des interactions qui ont lieu dans la classe, interactions au cours desquelles la rétroaction favorisant la progression des apprentissages se construit. Toutes ces informations ont donc permis de mieux saisir les contours de l'évaluation formative.

En ce qui concerne les recherches qualitatives entreprises dans ce domaine, celle de Kazadi (2005) menée à travers des études de cas a permis de mieux comprendre les pratiques d'évaluation formative des enseignants du secondaire et les principes qui les guident. La recherche est très bien structurée. Aussi, le choix d'étudier les pratiques d'évaluation formative concernant une discipline en particulier a sans doute contribué à fournir tous ces éclairages de façon précise. Toutefois, il est à noter que la recherche a été conduite avant la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages au secondaire. Par conséquent, les pratiques qui y sont décrites relèvent plus de la conception pédagogique qui précède l'approche par compétences, d'où certainement la prédominance constatée de l'évaluation sommative. Pour ce qui est de l'engagement de l'élève dans l'évaluation formative, on peut convenir avec le chercheur pour dire que l'intention rejoint bien celle de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Mais il est difficile d'en dire autant par rapport à la façon de la mettre en œuvre. Pour cause, la manière dont l'implication de l'élève est envisagée dans cette politique va au-delà d'une simple autocorrection ou d'une cocorrection. Celle-ci voudrait plutôt que l'élève puisse développer, par l'exercice de l'autoévaluation, une réelle compétence dans ce domaine, consistant à pouvoir porter un regard réflexif sur ses apprentissages et à être capable de les réguler lui-même afin de progresser. Il en est de même pour le travail de groupe. Ceci incite donc à examiner les pratiques actuelles.

Quant à la recherche exploratoire de Deaudelin et al. (2007) axée sur les pratiques d'évaluation formative spontanées des enseignants dans leur dimension comportementale et cognitive, elle a aussi apporté d'importantes informations sur les pratiques d'évaluation formative au primaire. Ces informations fournissent un éclairage appréciable sur les pratiques d'évaluation formative dans la nouvelle approche pédagogique. Le choix fait par Deaudelin et al. (2007) d'étudier des pratiques d'évaluation formative conformes aux directives ministérielles pour les montrer en exemples est aussi très intéressant. Comme ils l'ont expliqué, cela peut ainsi servir d'exemples de stratégie dans le cadre du renforcement des capacités des enseignants. Mais, puisque cette recherche ne concerne que le primaire, l'interrogation qu'elle suscite par rapport à la présente recherche c'est : qu'en est-il au secondaire ? Est-ce que les mêmes pratiques s'y retrouvent ?

La démarche collaborative adoptée dans les études conduites par Morissette et Nadeau (2011) et Morissette et Compaoré (2012) pour amener les enseignants à expliciter leurs pratiques d'évaluation formative et la conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui les sous-tend est en soi très intéressante. La première a amené les enseignants à expliciter leurs pratiques permettant ainsi aux chercheurs d'en dégager diverses catégories de savoirs qui les sous-tendent et de mieux comprendre les savoirs en jeu dans les pratiques d'évaluation formative actuelles. La deuxième quant à elle, a permis aux enseignants de clarifier leur conception de l'approche pédagogique et de l'évaluation formative informelle ainsi que les contraintes liées à sa pratique. De plus, la démarche d'explicitation privilégiée dans le cadre de ces recherches a permis de mieux comprendre les pratiques des enseignants et contribue en même temps à leur développement professionnel. Mais leurs limites par rapport à cette recherche c'est qu'elles ne renseignent pas précisément sur ce qui se passe au secondaire, car elles concernent seulement le primaire. Par conséquent, les informations qu'elles ont livrées sont certes très importantes, mais elles ne

contribuent pas tout à fait à apporter des éléments de réponse aux interrogations soulevées dans cette recherche.

2.4 Objectif de la recherche

Cette recherche empirique entend étudier les pratiques d'évaluation formative d'enseignants du secondaire à partir de leurs propres points de vue. Elle vise précisément à analyser leurs pratiques afin de déterminer si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

La méthodologie mise en œuvre dans cette recherche en vue de recueillir, d'analyser et d'interpréter les données est décrite dans cette partie. Seront ainsi présentés les instruments utilisés pour la collecte des données, la démarche poursuivie pour effectuer cette collecte, les participants impliqués dans la recherche, les considérations éthiques ainsi que la méthode d'analyse des données.

Rappelons que l'objectif de cette recherche empirique est d'étudier les pratiques d'évaluation formative actuelles à partir de la description qu'en font des enseignants du secondaire. Par conséquent, la stratégie privilégiée pour la conduire est la méthode qualitative, ceci pour deux raisons principalement. La première est liée au fait que le but de la recherche qualitative est justement de comprendre la nature des phénomènes humains et sociaux en tenant compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans le contexte actuel (Dumez, 2011). La deuxième est liée à « sa capacité à décrire en détail les phénomènes empiriques étudiés » (Huberman et Miles, 1991, p. 446).

3.2 Sujets

La population ciblée dans cette étude est constituée d'enseignants qui exercent au secondaire dans la grande région de Montréal. La constitution de l'échantillon a été effectuée suivant la démarche en quatre étapes proposée par Seidman, à savoir :

« rejoindre les participants par l'entremise des personnes qui détiennent les clés d'accès, entrer en contact avec les répondants de la façon la plus personnalisée possible, constituer une réserve de candidats potentiels afin de ne pas dépendre de façon absolue de la disponibilité des répondants et effectuer une sélection à partir de critères préétablis » (Seidman, 1991, cité dans Boutin, 1997). Ainsi, indépendamment de la discipline enseignée, les participants ont été sélectionnés sur la base d'un seul critère. Celui-ci est relatif à leur ancienneté dans la profession, soit environ quinze ans. Aussi, compte tenu du type d'informations recherchées, consistant à obtenir un portrait des pratiques d'évaluation formative avant et après la réforme, les enseignants sélectionnés étaient tous déjà en fonction depuis avant l'implantation de la *Politique d'évaluation des apprentissages* en 2003. C'est cela qui leur a permis de se prononcer sur leurs pratiques d'évaluation formative avant et après la mise en place de cette politique. La technique d'échantillonnage *boule de neige* a donc été retenue pour former l'échantillon, du fait de la difficulté à retrouver le nombre de participants répondant au critère de 15 ans d'expérience dans une seule école. Les dix enseignants formant l'échantillon ont aussi été sollicités directement pour préserver le caractère libre et volontaire de leur participation. Cet échantillon est constitué de huit hommes et de deux femmes, avec une moyenne d'âge se situant autour de quarante ans. Ils enseignent tous au secondaire depuis au moins quinze ans dans les disciplines suivantes : mathématiques (6) ; français (4).

3.3 Instruments

Afin d'amener les enseignants du secondaire à dévoiler leur conception de la pratique d'évaluation formative, la technique de l'entrevue a été retenue. Celle-ci consiste à « rencontrer des témoins ou des acteurs du phénomène étudié par une recherche, s'entretenir avec eux ou les interroger afin qu'ils construisent eux-mêmes et expriment à leur manière leurs réponses à des questions ou ce qu'ils ont à dire sur une thématique » (Gaudreau, 2011). La raison qui a prévalu dans le choix de l'entrevue semi-dirigée est que celle-ci, comme l'affirme Gay (2006), permet de tirer de l'interaction provoquée un ensemble d'informations sur les pratiques d'évaluation formative au secondaire. À cet effet, un protocole d'entrevue servant de canevas et un guide d'entrevue renfermant les questions sont conçus. Le guide renferme des questions ouvertes, semi-ouvertes et très peu de questions fermées (Gaudreau, 2011). Ces questions ont ciblé différents aspects. Tout d'abord, les enseignants ont été invités à livrer la vision qu'ils ont de l'évaluation formative et la façon dont ils l'ont pratiquée avant l'implantation de la Politique d'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire dans l'approche par objectifs et après l'implantation de celle-ci, c'est-à-dire dans l'approche par compétences. Ensuite, ils ont été invités à décliner les éléments nouveaux qu'ils ont intégrés dans leurs pratiques d'évaluation formative depuis l'implantation de la politique, les stratégies qu'ils ont adoptées pour se conformer à la vision du ministère et les effets que celles-ci ont eus sur l'enseignement et l'apprentissage. Puis ils ont été amenés à décliner non seulement les défis rencontrés, mais aussi la manière envisagée pour relever ces défis-là. Enfin, en guise de conclusion, les répondants ont pu aborder divers autres aspects qui leur ont semblé pertinents. Avant de le faire passer aux répondants, le questionnaire d'entrevue a fait l'objet d'un prétest. Il a ainsi été soumis à un autre chercheur, puis à un enseignant pour apprécier la clarté et la cohérence des questions. Cela a permis de l'améliorer afin de mieux l'adapter. À cet effet, certaines

questions ont été reformulées et d'autres portant sur la participation de l'élève au processus d'évaluation ont été ajoutées.

3.4 Déroulement

Une séance d'entrevue individuelle de trente minutes est tenue avec chacun des enseignants. Chaque entrevue est enregistrée à l'aide d'un enregistreur. Après avoir fourni les explications nécessaires (but, durée, règles d'éthique) et demandé les autorisations requises, par exemple citer des extraits, la séance d'entrevue a démarré. Comme le précise Grawitz, l'entrevue est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, concernant le but fixé (Grawitz, 1986, cité dans Boutin, 1997, p. 22). Suivant la démarche expliquée par ces auteurs, chaque entrevue a permis justement de rassembler un certain nombre d'informations qui rendent compte du point de vue de chaque répondant par rapport à la pratique de l'évaluation formative au secondaire. Il s'agissait donc pour y arriver de laisser au répondant toute la latitude nécessaire pour exprimer sa pensée, tout en précisant la question à chaque fois que cela s'est avéré utile ou en cherchant à obtenir des précisions par rapport à ce qu'il vient de dire.

3.5 Méthode d'analyse des données

L'analyse qualitative des données est perçue comme « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996, cité dans Mucchielli, 2009, p. 203). En tant que telle, elle permet sans doute d'explicitier en se fondant sur leurs propres points de vue, les pratiques l'évaluation formative d'enseignants du

secondaire pour mieux comprendre ce qui les caractérise et la vision qui les sous-tend. C'est pour cette raison qu'elle est retenue comme méthode d'analyse des données issues de la présente recherche. Ainsi, celles-ci ont été analysées selon la démarche d'analyse de contenu, en tant que « méthode visant à faire ressortir et à décrire, de la façon la plus précise possible, les messages contenus dans une production d'origine verbale ou non de façon qualitative ou quantitative » (Boutin, 1997, p. 160).

La démarche utilisée précisément pour présenter les pratiques d'évaluation formative au secondaire est l'analyse de contenu thématique émergente proposée par Gaudreau (2011). Dans cette démarche, contrairement à l'analyse de contenu thématique simple, les thèmes ne sont pas préalablement déterminés dans la problématique et le cadre conceptuel de la recherche. C'est pourquoi l'analyse du corpus constitué des dix verbatims issus des entrevues ne s'est pas effectuée sur la base d'une grille d'analyse préétablie avant l'analyse verticale. Les thèmes ont plutôt émergé des verbatims au fur et à mesure que le processus d'analyse progressait. C'est une démarche en quatre étapes consistant à établir le corpus, effectuer l'analyse verticale, procéder à l'analyse transversale et assembler la grille d'analyse. Le déroulement de chaque étape est présenté dans les lignes qui suivent.

3.5.1 Établir le corpus

Ce stade de l'analyse a consisté à transcrire le plus fidèlement possible toutes les entrevues relatives aux pratiques d'évaluation formative au secondaire, tout en sachant, comme le disent Paillé et Mucchielli (2003), qu'on ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage (le ton, l'intensité, le timbre, la clarté de la voix, la durée et le caractère continu ou discontinu des hésitations, etc.). Aussi, le corpus a-t-il été

mis en page de telle façon que les thèmes qui auront émergé pourront être consignés dans la marge et un numéro mentionné au-dessus de chaque segment.

3.5.2 Analyse verticale

Après l'établissement du corpus des différentes entrevues, chacun des verbatims a été analysé individuellement. Ainsi, le codage a consisté à découper chaque verbatim en segments portant chacun un numéro. Un segment correspond à une unité de sens. L'unité de sens retenue ici est l'idée exprimée dans le segment. Par la suite, les thèmes correspondants à chaque unité d'analyse ont été mentionnés dans la marge. Ce qui a permis d'obtenir pour chaque verbatim le nombre d'unités d'analyse et de thèmes et sous-thèmes suivants :

- Nombre d'unités d'analyse repérées pour chaque verbatim : V1 = 46 ; V2 = 42 ; V3 = 31 ; V4 = 22 ; V5 = 27 ; V6 = 15 ; V7 = 27 ; V8 = 33 ; V9 = 30 ; V10 = 30.

- Nombre de thèmes et sous-thèmes pour chaque verbatim : V1 = 22 ; V2 = 20 ; V3 = 12 ; V4 = 24 ; V5 = 15 ; V6 = 9 ; V7 = 9 ; V8 = 16 ; V9 = 10 ; V10 = 17. Ceux-ci sont représentés au tableau 3.1.

Tableau 3. 1: Nombre d'unités d'analyse et de thèmes

Verbatims	Nombre d'unités d'analyse	Nombre de thèmes et sous-thèmes
1	46	22
2	42	20
3	31	12
4	22	24
5	27	15
6	15	9
7	27	9
8	33	16
9	30	10
10	30	17

3.5.3 Analyse transversale

Les dix verbatims ont été analysés collectivement. À ce niveau, l'opération de catégorisation effectuée a été de rassembler autour de chaque thème les segments qui y sont reliés dans chacun des dix verbatims, sous forme de citations identifiées par le numéro du segment et celui du répondant. Ensuite, l'intitulé du thème a été ajusté au contenu des segments pour qu'il reflète bien l'idée exprimée dans les segments. Enfin, tous les segments ont été logés dans l'un des thèmes.

3.5.4 Grille d'analyse

Elle a consisté à présenter de façon logique et hiérarchique une liste des thèmes et sous-thèmes sans leurs unités d'analyse. Pour chaque thème, des explications sont fournies sur le sens qu'il renferme. Le nombre global d'unités d'analyse (segments) s'élève à 303 dont 288 ont servi à former les thèmes et sous-thèmes. En somme, l'analyse s'est effectuée en trois phases. La première phase est essentiellement descriptive. Ainsi, le portrait des pratiques d'évaluation formative dans l'approche par objectifs dressé par les répondants a été confronté à celui concernant leurs pratiques en cours dans l'approche par compétences. Ceci pour identifier les éléments nouveaux que les enseignants auraient intégrés dans leurs pratiques d'évaluation formative, en conformité avec la vision déclinée dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages.

Dans une deuxième phase, une analyse plus fine a consisté à déceler les caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative susceptible de soutenir les apprentissages. Celle-ci a été effectuée en considérant le moment et les modalités privilégiés et en ayant comme balises les stratégies qui entrent en jeu dans la pratique d'évaluation formative, selon Wiliam (2010) et les caractéristiques de la pratique d'évaluation formative identifiées par Wylie et al. (2012). Deux propositions qui sont regroupées dans le cadre de cette recherche sous le vocable d'indices d'une pratique d'évaluation formative.

Dans la troisième phase, l'analyse a cherché à mettre en exergue les défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages et les stratégies qu'ils pensent déployer pour relever ces défis-là.

3.6 Triangulation

À l'instar de la recherche quantitative, la recherche qualitative vise elle aussi à s'appuyer sur des critères spécifiques permettant de juger de sa valeur scientifique. Ainsi, malgré la diversité des démarches et l'absence de consensus dans les méthodologies qualitatives (Drapeau, 2004 ; Charmillot et Dayer, 2007), un certain nombre de stratégies susceptibles de rendre les résultats plus fiables sont proposées par les chercheurs. Huberman et Miles (1991) par exemple, indiquent des tactiques assez variées de vérification ou de confirmation des résultats. Parmi celles-ci, figure la triangulation des sources de données privilégiée dans le cadre de cette recherche. En effet, pour ces chercheurs, « la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en fait vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas » (p. 425). Ainsi, quoique tout à fait plausibles, les données issues de la série d'entrevues menées auprès d'enseignants du secondaire sur leurs pratiques d'évaluation formative ont été soumises à une vérification. Ceci, pour éviter le risque d'une interprétation biaisée des résultats. Cette vérification a donc été effectuée avec la contribution d'un nouvel informateur, représentant une source de données supplémentaire. Le choix porté sur ce nouvel informateur est guidé par la position stratégique qu'il occupe dans le système éducatif en qualité de professionnel de l'enseignement et formateur d'enseignants. Ce qui en fait donc un observateur averti. Ayant déjà pratiqué l'évaluation formative dans l'approche par objectifs en tant qu'enseignant du secondaire, il continue de la pratiquer actuellement en tant que didacticien ayant en charge la formation d'enseignants du secondaire. Il est donc bien au courant des pratiques d'évaluation formative au secondaire du fait du contact permanent qu'il entretient avec les enseignants-encadreurs des stagiaires et des rétroactions émanant des stages. Pour Berger, Crescentini, Galeandro et Crohas (2010), cette forme de triangulation des sources de données qu'ils ont déjà utilisée dans leur recherche visant à évaluer le processus de réforme au sein de la Scuola

media, permet de confronter les interprétations du même phénomène par différents acteurs. Ainsi, les données issues de l'entretien avec le nouvel informateur ont été confrontées à celles découlant des entretiens des enseignants montréalais du secondaire participant à la recherche. Bien qu'exerçant en dehors de la région de Montréal, le contexte de l'étude, les informations qu'il a fournies recourent pour l'essentiel celles déjà recueillies auprès des répondants. Par ailleurs, cela montre une similitude des pratiques d'évaluation formative dans deux endroits différents du Québec. La mise à contribution de ce nouvel informateur a ainsi permis à la fois de diversifier les sources de données et de tester la possibilité de reproduire la recherche dans un autre contexte du Québec.

3. 7 Considérations éthiques

Tout au long de la recherche et même après, les règles d'éthique dans les recherches impliquant des êtres humains sont scrupuleusement observées. Ainsi, la confidentialité, la vie privée, le droit à l'information, le bien-être des personnes impliquées dans la recherche sont respectés. À cet effet, les participants ont reçu une lettre d'invitation expliquant le projet et signé un formulaire de consentement pour y participer. Certes, la participation à cette recherche n'engendre pas un risque d'inconfort important. Toutefois, l'attention des participants est attirée sur le fait qu'un léger risque d'inconfort professionnel pourrait survenir. En effet, ils peuvent ne pas vouloir se prononcer sur certaines questions ou être mal à l'aise en parlant de leur pratique parce que simplement ils craignent d'être jugés négativement.

Par ailleurs, les participants sont informés que leur participation à la recherche est volontaire et qu'ils peuvent donc y mettre fin à tout moment sans donner d'explications ni subir un quelconque préjudice. Dans ce cas, les documents les concernant vont être détruits automatiquement, sauf indication contraire de leur

part. La présente recherche est jugée conforme à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains. À cet effet, le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a délivré le certificat numéro 2014-0137A.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de cette recherche qualitative. L'analyse des informations qui y sont collectées s'est fondée sur le corpus issu des entretiens en vue d'atteindre l'objectif poursuivi. Cet objectif étant d'analyser les pratiques d'évaluation formative décrites par des enseignants montréalais du secondaire afin de déterminer si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans cette politique. Une analyse descriptive est présentée dans un premier temps, suivie d'une analyse interprétative des données.

4.2 Analyse descriptive

À l'issue de l'analyse du corpus émanant des dix entrevues réalisées ($n = 10$), huit (8) thèmes en ont émergé. Parmi les 303 énoncés qui ont composé ce corpus, 288 (soit 95,04 %) ont permis de repérer les thèmes et sous-thèmes ayant contribué à assembler la grille d'analyse présentée au tableau 4.1.

Tableau 4.1: Les thèmes et sous-thèmes issus de l'analyse

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombre d'énoncés	Nombre de répondants
1. Conception pédagogique dans l'approche par objectifs 1.1 Conception de l'apprentissage et de l'évaluation 1.2 Rôle des acteurs : l'élève et l'enseignant	15	6
2. Conception de l'évaluation formative dans l'approche par objectifs 2.1 Objet de l'évaluation formative 2.2 Fonctions de l'évaluation formative	33	8
3. Savoir-faire dans l'approche par objectifs 3.1 Stratégies d'évaluation formative 3.2 Moments de l'évaluation formative 3.3. Types d'évaluation formative	39	10
4. Conception pédagogique dans l'approche par compétences 4.1 Conception de l'apprentissage et de l'évaluation 4.2 Rôle des acteurs : l'élève et l'enseignant	20	8
5. Conception de l'évaluation formative dans l'approche par compétences 5.1 Objet de l'évaluation formative 5.2 Fonctions de l'évaluation formative	47	10
6. Savoir-faire dans l'approche par compétences 6.1 Stratégies d'évaluation formative 6.2 Moments de l'évaluation formative 6.3 Types d'évaluation formative	61	10
7 Défis rencontrés par les enseignants	53	9
8. Suggestions des enseignants	20	7
TOTAL	n = 288	n = 10

Comme on peut le constater en observant la grille présentée ci-dessus, les résultats de l'analyse ont fait ressortir la conception pédagogique qui sous-tend les pratiques d'évaluation formative, la perception des répondants par rapport à l'évaluation formative et leur savoir-faire. Ceci, en ce qui concerne aussi bien l'approche par objectifs que l'approche par compétences. En outre, sont aussi mis en exergue les défis rencontrés par les enseignants dans l'appropriation et la mise en œuvre de la

nouvelle politique d'évaluation des apprentissages et quelques suggestions en vue d'apporter les solutions idoines.

4.2.1 La conception pédagogique dans l'approche par objectifs

Concernant l'approche par objectifs, elle est décrite par les participants comme étant centrée sur la transmission d'un savoir sous forme de cours magistral, en fonction des objectifs du programme. Il apparaît aussi que les apprentissages visés à travers les différents objectifs n'étaient pas nécessairement reliés entre eux. L'apprentissage se résumait ainsi essentiellement à l'acquisition de connaissances. Quant à l'évaluation, il semble qu'elle était plus axée sur l'atteinte ou non des objectifs que sur la manière dont l'élève acquiert et utilise ces connaissances-là. L'accent était donc plus mis sur les connaissances que sur les habiletés. Pour certains, la conséquence est que l'élève arrivait certes à acquérir les connaissances nécessaires, mais le problème, c'est qu'il n'était pas en mesure de les réinvestir dans des situations pratiques de la vie. Ces propos provenant de divers répondants sont assez illustratifs.

C'était un enseignement magistral, les concepts étaient déroulés [mais] expliqués quand même (...). L'apprentissage, c'est acquérir des connaissances (...). Alors c'est bien, mais on s'intéressait pas trop sur comment l'élève-lui, il appréhendait ces connaissances-là. Comment il en faisait sienne ? Comment il se l'appropriait (V 9).

À ce niveau on se basait peut-être plus sur les connaissances des élèves pour pouvoir les évaluer. Et puis des fois aussi, c'est comme si on mettait plus l'accent sur l'acquisition des connaissances (V 4).

À l'époque dans le fond, ce que je devais faire, c'est de regarder chacun des programmes, étant donné que c'était par objectifs, d'être capable d'amalgamer tous les objectifs et puis vraiment essayer de dire quelle activité je peux faire pour aller toucher cet objectif-là (...). C'était vraiment un peu comme faire une liste d'objectifs et de dire qu'est-ce que j'ai besoin, donner l'activité qui va le couvrir et après ça, passer à une autre affaire (V 8).

Quant à l'enseignant, il est présenté dans cette approche comme celui qui détient le savoir à transmettre. Il tenait de ce fait, le rôle le plus important dans la relation pédagogique puisque c'est lui qui avait en charge la responsabilité d'assurer la progression des apprentissages vers l'atteinte des objectifs pédagogiques. Par contre, l'élève est décrit comme quelqu'un qui jouait un rôle pratiquement passif, comme l'affirment ces répondants.

L'ancienne approche (...) était centrée sur le savoir. Alors qui a le savoir ? C'est l'enseignant. Donc l'élément le plus important dans cette organisation, c'est l'enseignant. (...). Donc ce système éducatif là, il répondait aux besoins des gens qui étaient brillants. Il était centré sur le savoir, centré sur le professeur qui avait le savoir, mais ne tenait pas beaucoup compte de l'élève qui apprenait (V 9).

Et dans ce cas, le plus souvent c'était peut-être le professeur qui était au début et à la fin de tout. C'est lui qui était presque le maître d'œuvre qui transmettait les savoirs, qui faisait l'évaluation et qui dépensait donc autant d'effort. L'élève en général c'est quelqu'un qui croyait qu'il n'était là qu'à seulement recevoir ce qui a été transmis par son enseignant, ne réagissait pas, ne participait pas et était, disons principalement passif (V 7).

4.2.2 La conception de l'évaluation formative dans l'approche par objectifs

L'évaluation formative était perçue dans cette approche, comme ayant pour objet les connaissances acquises par l'élève. Ainsi, la fonction première qui lui était attribuée était de vérifier l'acquisition de connaissances des élèves et par voie de conséquence, mesurer le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques. Pour ces répondants par exemple, c'est une évaluation qui permettait de voir où en étaient les élèves par rapport à leurs apprentissages :

Après une leçon avec des objectifs bien clairs, on passait aux exercices. Et puis, pour voir ce que nous, on appelait des exercices d'application, que ça soit en grammaire, en lecture, quel que soit l'aspect, il y avait des exercices qu'on appelait exercices d'application. Et souvent, après que les élèves ont fait les exercices d'application, on voyait le taux de réussite dans la classe. Et si la plupart avaient réussi, là on passe à autre chose (V2).

Quotidiennement, c'est des évaluations qui me permettaient de voir le degré d'appropriation de ce que j'avais enseigné auparavant pendant la semaine (V 5).

Il ressort aussi des résultats qu'à côté de sa fonction de vérification des acquis, l'évaluation formative remplissait aussi bien d'autres fonctions. Il s'agit d'abord de celle d'information, telle que notée dans la définition de l'évaluation formative proposée par (De Landsheere, 1992, citée dans Rey et al., 2003). Les informations fournies par l'évaluation servaient à aviser aussi bien l'enseignant que l'élève par rapport au niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques, comme on peut le noter dans l'extrait suivant :

C'est une évaluation qui permettait de voir où en était l'élève par rapport à ses apprentissages. (...). Donc c'était ma stratégie de donner chaque fin

de semaine des évaluations qui permettaient à l'élève de réaliser où il en était, ce qu'il savait, ce qu'il ne savait pas et il savait qu'à la fin du mois, il y aurait une évaluation normative qui là serait une évaluation qui irait au bulletin (V 5).

À côté de cette fonction d'information qu'elle remplissait parfaitement, elle était aussi souvent utilisée par l'enseignant comme une stratégie permettant aux élèves d'avoir de meilleurs résultats à l'évaluation sommative. Il leur proposait alors une évaluation formative dont le contenu était assez similaire à celui qui allait être soumis lors de l'évaluation sommative. Ceci en guise de préparation à cette dernière, telle qu'énoncée ci-dessous :

L'évaluation formative je la conçois comme une préparation à la sommative. Donc je le fais à chaque fin de chapitre. Je donne une évaluation formative pour préparer mes élèves au sommatif. C'est-à-dire un aperçu de comment va être la sommative (V 3).

L'évaluation formative je la définis comme une évaluation qui permet à l'apprenant de s'améliorer et de voir ses lacunes pour pouvoir quand l'évaluation définitive va venir, réussir cette dernière (V 2).

Par ailleurs, elle était parfois perçue comme étant essentiellement un moyen pour motiver l'élève. C'est ce qu'affirme ce répondant :

L'évaluation formative est plus pour motiver, donc juste en cours d'apprentissage, mais ça s'arrêtait là. (...). Donc j'y allais avec des renforcements tangibles. J'y allais dans ça, mais c'est plus des encouragements. Les stratégies, c'est plus ça, mais vraiment c'était marginal. Mais ça payait. (...). Donc des fois c'est plus pour motiver. Et puis ça peut aller des renforcements à, des fois, des rétroactions plus régulières. Ça c'est sûr que c'est gagnant pour accompagner progressivement les apprentissages surtout quand on les coupe en petits objectifs comme ça là (V 10).

En somme, en fonction de la vision qu'on en avait, l'évaluation formative jouait différents rôles dans l'approche par objectifs. Moyen privilégié pour vérifier la maîtrise des connaissances, elle servait aussi à informer aussi bien l'enseignant que l'élève sur le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques, à apporter les ajustements nécessaires, à préparer l'évaluation sommative ou simplement à motiver l'élève. Mais ce qu'on pourrait en retenir, c'est que l'objectif poursuivi à travers ces diverses fonctions était de permettre la progression des apprentissages vers l'atteinte des objectifs pédagogiques. Pour y arriver, des stratégies assez diversifiées étaient mises en œuvre. Celles-ci sont présentées dans la section suivante.

4.2.3 Le savoir-faire en matière d'évaluation formative dans l'approche par objectifs

En ce qui concerne le savoir-faire en matière d'évaluation formative dans cette approche, les résultats montrent que les stratégies utilisées se résumaient d'abord à effectuer des remédiations à la suite d'exercices d'application ou de mini-tests sur les connaissances. Cette remédiation prenait différentes formes : correction d'exercices, compte rendu de groupe, exercices supplémentaires, retour sur les notions enseignées, réajustement de l'enseignement, encouragements, rétroaction, devoir à la maison. Ces diverses stratégies sont évoquées dans les énoncés qui suivent.

À la fin de la séquence, y a ce qu'on appelle les quiz ou des interrogations de cinq deux minutes, mais c'est toujours par rapport à ce qu'on a vu (...). Je dis je vérifie ça parce que j'insiste sur quelque chose, je le vérifie. Je peux faire de petits tests (...). On donne un exercice, un problème, deux ou trois questions pour trente minutes (...) et quand je circule, je vois que la majorité l'a trouvé, je le corrige en classe (V 1).

Mais si on voit qu'ils n'avaient pas compris à partir des exercices d'application, là on faisait ce qu'on appelle la remédiation. Donc on essayait de revenir sur la leçon ou de proposer d'autres types d'exercices. C'est comme ça qu'on faisait l'évaluation formative dans l'approche par objectifs (V 2).

Toutes les notions que les élèves doivent maîtriser, on fait des mini-tests sur toutes ces connaissances-là. Et je leur donne des situations qui prennent plus de temps et qu'ils font à la maison comme devoir (V 3).

L'autre aide à laquelle on faisait souvent recours aussi pour pallier les difficultés de l'élève consistait à lui offrir la récupération, décrite comme un cours supplémentaire donné à l'élève pour résoudre ses difficultés. Mais comme on peut le noter dans les extraits suivants, certains répondants considèrent cette récupération comme une intervention formative. Il en est de même pour la différenciation qui était aussi utilisée dans une moindre mesure pour aider les élèves en difficulté.

[L'évaluation formative], c'était pas vraiment très compliqué parce qu'on avait des cahiers d'exercices. On y mettait les explications pour l'élève. On lui faisait prendre conscience qu'il fallait prendre des notes. On offrait aussi à l'élève la récupération, le temps pour apprendre et comprendre. Et donc on faisait les exercices. Évidemment, il y avait beaucoup de routine là-dedans qui permettait à l'élève d'acquérir les connaissances (V 6).

Il m'arrivait de choisir d'utiliser certaines stratégies parce que je savais que tel élève était en difficulté. Donc c'est un peu comme des fois, c'est le souci de différencier qui m'amenait à recourir plus à certaines stratégies pour certains élèves. Donc comme je disais, je le faisais, mais pas systématiquement. C'était au cas par cas, des fois, ça pouvait être ça (V 10).

La mise en œuvre des différentes stratégies d'évaluation formative qui viennent d'être énumérées se situait généralement à la fin de la séquence. Mais il ressort aussi de l'analyse qu'elle pouvait précéder la leçon ou bien avoir lieu au cours de celle-ci, avant de passer à un autre objectif. De même, elle semble être beaucoup plus formelle qu'informelle. Les propos des répondants à ce sujet sont assez illustratifs.

Quand je suis en évaluation formative, c'est vraiment après le cours et après avoir fait une séance de révision que je donne ça (V 1).

Parfois même on peut le faire avant la leçon. Même avant la leçon on peut évaluer si les élèves connaissent bien la règle ou bien l'ignorent. En cours de leçon aussi on peut faire l'évaluation formative avant de passer à autre chose, à un autre objectif. On peut aussi attendre que la leçon se termine pour leur proposer des tas d'exercices. Donc à plusieurs niveaux on peut faire l'évaluation formative. (...). On peut le faire sous forme écrite comme aussi on peut le faire souvent oralement en posant des questions à la classe. Et puis selon les réponses des élèves, on pourra déduire qu'ils ont compris ou non. (...). C'est des mini-tests de 10 minutes au début du cours ou à la fin du cours (V 2).

Ce qu'on peut noter à travers les stratégies d'évaluation formative mises en œuvre dans l'approche par objectifs, c'est qu'elles étaient principalement axées sur l'atteinte des objectifs pédagogiques. Effectuée avant la leçon, l'évaluation formative permettait de diagnostiquer les lacunes relativement aux enseignements-apprentissages précédents afin d'y remédier. En cours d'apprentissage ou à la fin, elle servait de moyen de vérification des acquis pour intervenir en conséquence et faire progresser l'élève vers la maîtrise des objectifs. De telles stratégies recourent donc parfaitement la vision de l'évaluation formative selon la définition de (De Landsheere, 1992, citée dans Rey et al., 2003) et énoncée dans le cadre conceptuel de cette recherche. Mais maintenant qu'on est dans la mise en œuvre de l'approche par compétences, la question est de savoir de quelle manière se dessinent actuellement les

pratiques d'évaluation formative et les conceptions pédagogiques qui les soutiennent. Les sections subséquentes présentent les résultats obtenus à ce sujet.

4.2.4 La conception pédagogique dans l'approche par compétences

Les résultats de l'analyse montrent que dans l'approche par compétences, l'enseignement ne consiste plus à seulement transmettre un savoir, mais aussi à déployer avec l'élève des stratégies d'apprentissage pour l'aider à développer ses compétences. Il ne s'agit plus d'un enseignement magistral, mais plutôt d'un échange, d'une interaction entre les acteurs au sein de la classe. Il semble que dans cette approche, l'élève est actif et joue un rôle déterminant dans ses apprentissages. Ces répondants l'expliquent très bien dans leurs propos.

C'est intéressant de voir que dans la salle de classe ce n'est plus nécessairement de dire qu'on va faire un enseignement magistral, mais c'est vraiment de tenir dans le fond un laboratoire d'apprentissage où le jeune devient celui qui expérimente sur comment est-ce que je pense que je vais apprendre. (...). Moi j'appelle ça avoir un talk-show. C'est-à-dire que c'est moi l'animatrice du talk-show, mes élèves sont les invités et puis on donne une discussion ouverte. Mais c'est eux dans le fond qui me donnent le matériel de la classe comme tel. Alors ça change beaucoup l'orientation où c'est beaucoup plus axé sur le jeune que l'enseignant qui doit tout préparer et tout décider (V 8).

Donc maintenant [l'enseignant] c'est quelqu'un d'abord qui ne fait que donner les pistes qu'il faut pour réussir. Donc [il oriente l'élève, le conseille, essaye de réguler son travail, le supervise, ensuite essaye de le pousser vers l'excellence (V 7).

Mais en même temps, il est aussi souligné que bien que le rôle de l'élève soit désormais mis en avant, celui de l'enseignant reste tout aussi important parce que c'est lui qui guide l'élève et l'aide à apprendre, comme l'énonce ce répondant.

Dans la nouvelle politique, il faut dire que notre pratique professionnelle déjà est guidée. Le socioconstructivisme, cette approche pédagogique se dit d'emblée c'est l'élève qui est au cœur de toute notre action. L'élève est rendu au centre, ce n'est plus l'enseignant, ce n'est plus le programme, c'est l'élève. (...). Bien sûr, l'enseignant est important parce que c'est lui qui stimule, c'est lui qui crée le contexte (V 9).

À entendre les répondants du secondaire décrire la vision qu'ils ont par rapport à l'approche par compétences, on note que d'une façon générale, ils saisissent très bien la conception pédagogique qui sous-tend cette approche. La plupart d'entre eux ont très bien compris et clairement expliqué le rôle central que doit jouer l'élève dans ses apprentissages. Alors, si tel est le cas, il ne devrait pas y avoir en principe trop de difficultés pour les enseignants du secondaire à mettre en œuvre la nouvelle vision de l'évaluation formative préconisant fortement l'implication de l'élève. Seulement, quelques contraintes ou réticences semblent persister. En effet, connaître ce qu'on doit faire est une chose, mais c'en est une autre de maîtriser la manière de le faire ou même d'être tout simplement disposé à le faire adéquatement. Quoi qu'il en soit, le rôle prépondérant attribué à l'élève est quelque peu décrié par certains répondants. Il en est de même pour certains aspects de la nouvelle approche tendant par exemple à privilégier beaucoup trop le raisonnement au détriment de l'acquisition des connaissances dans le cadre des SAÉ. Ces questions seront développées ultérieurement. Mais au préalable, les résultats relatifs à la conception de l'évaluation formative dans l'approche par compétences sont présentés dans le paragraphe qui suit.

4.2.5 La conception de l'évaluation formative dans l'approche par compétences

Pour la plupart des répondants, les fonctions que remplissait l'évaluation formative dans l'approche par objectifs demeurent pratiquement les mêmes dans l'approche par compétences. En effet, les propos qui suivent montrent qu'elle est encore considérée d'abord et avant tout comme un moyen permettant de vérifier les acquis : compréhension des notions, prérequis, niveau de maîtrise des connaissances et des stratégies.

[L'évaluation formative], ça peut être oral ou écrit pour vérifier vraiment l'acquisition des connaissances et donner aux élèves des méthodes d'autocorrection, les amener à être conscients qu'il faut s'autocorriger. C'est ça qui mène à l'acquisition des apprentissages, c'est important pour moi (V 2).

L'évaluation formative, ça permet de voir avant l'examen sommatif [jusque] à quel niveau les élèves maîtrisent les connaissances et les notions sur lesquelles je dois revenir vu qu'ils ne les maîtrisent pas trop. Ça me permet d'avoir une mesure nette du niveau de maîtrise des connaissances des élèves de la matière avant la sommative et ça me permet d'éviter certaines surprises. Et je trouve ça très intéressant (V 3).

De même, elle continue d'être perçue comme ayant essentiellement pour fonction de préparer l'évaluation sommative, comme en témoignent ces extraits des verbatims.

À mon niveau même si l'on fait bien l'évaluation formative, souvent l'évaluation finale ne serait qu'une promenade pour l'élève parce qu'il est tellement bien préparé, les notions sont bien vues. Mais il faut que l'enseignant soit un expert pour pouvoir dans la phase d'évaluation formative proposer à l'élève toute une batterie d'exercices variés qui vont le préparer à l'évaluation finale (V 2).

Je le faisais avant, je le fais après et au niveau des résultats aussi c'est la même chose. Parce qu'avant ça améliorerait toujours les résultats des élèves au niveau sommatif. La même chose aussi après la réforme, ça améliore, ça prépare les élèves pour l'examen sommatif (V 3).

Pour d'autres répondants, l'évaluation formative contribue à sécuriser l'élève, dans la mesure où ce qui est ciblé, ce n'est pas les résultats coûte que coûte. Aussi remplit-elle une fonction d'information en permettant à l'enseignant d'être mieux informé sur les apprentissages de l'élève, mais aussi à ce dernier de savoir ce qu'on attend de lui. Consécutivement à cette fonction d'information, celle de régulation qui lui est essentiellement attribuée entre en scène. Cette régulation peut concerner aussi bien l'apprentissage que l'enseignement. Mais reste à savoir si celle-ci s'effectue réellement de manière à susciter l'autorégulation chez l'élève. En tout cas, c'est assez difficile à affirmer, du moins pour certains d'entre eux, eu égard aux propos cités par la suite. Ceux-ci montrent que la régulation privilégiée est plutôt rétroactive et consiste à réajuster l'enseignement ou l'apprentissage. Pourtant, en se référant aux différents travaux évoqués dans le cadre conceptuel de cette recherche (Allal, 2007 ; Morrissette, 2009 ; Hadji, 2012) par exemple, on voit bien que la régulation interactive susciterait plus l'autorégulation chez l'élève.

Ça permet aussi à l'élève de découvrir l'utilité de ce qu'on fait dans la vie courante et ça aide l'élève à toujours être à jour. S'il y a des évaluations formatives de façon régulière, ça aide l'élève à apprendre au jour le jour et à ne pas accumuler les leçons et attendre la sommative pour étudier (V 3).

À mon niveau, ça me permet de comprendre qu'est-ce qui n'a pas été bien fixé, de revenir, de cibler des points précis sur lesquels je sens qu'il y a un besoin de refaire un travail, d'insister dessus. Donc moi ça m'aide beaucoup au niveau de la progression des apprentissages (V 4).

Mais pour l'enseignant maintenant c'est sûr, pour quelqu'un, pour les pratiques d'un enseignant c'est formateur, c'est une façon de réguler la pratique. Tu sais, quand on veut faire une évaluation formative vraiment on s'ouvre quelque part, ou on est plus ou moins ouvert à changer ses pratiques. Donc ça, c'est comme un gain, une retombée, un avantage qui est énorme pour l'enseignant. C'est pas pour l'élève ça, et donc quelque part tu en apprends beaucoup (V 10).

Cependant, il faudrait quand même noter que quelques-uns des répondants expliquent que l'évaluation formative est axée non pas seulement sur l'acquisition des connaissances, mais aussi sur le processus d'apprentissage. En témoignent les propos ci-dessous :

Alors ce n'est pas seulement aller chercher au niveau académique qu'est-ce que le jeune a été capable de régurgiter, mais c'est vraiment au niveau de ses habitudes de travail. Qu'est-ce qu'il a aussi été capable de maîtriser ? Est-ce qu'il a utilisé des ressources ? (...). Est-ce qu'il est capable de savoir où il va aller chercher sa ressource et comment dans le fond il peut accomplir cette tâche-là ? Alors je pense que la nouvelle pratique va vraiment donner des outils aux jeunes pour fonctionner dans le vrai monde (V 8).

Ainsi, parallèlement aux différentes fonctions précitées, celle d'aide à l'apprentissage qui lui est assignée dans la nouvelle approche est aussi désignée par quelques-uns des répondants. Ils déclarent s'efforcer, tant bien que mal, de déployer des stratégies d'évaluation formative allant dans le sens d'aider l'élève dans ses apprentissages, mais non sans pointer du doigt les nombreux défis auxquels ils sont confrontés. Ces défis seront d'ailleurs exposés dans les paragraphes subséquents. Mais en attendant, on peut noter dans les extraits qui suivent que l'intention d'aide à l'apprentissage est clairement exprimée.

L'évaluation formative c'est une évaluation pour aider l'élève. (...). Moi, ce que je veux c'est amener l'élève à voir ses erreurs, à les corriger et à ne

plus faire ces types d'erreurs là, donc à s'améliorer. Et comme je disais tantôt, évaluer pour évoluer donc l'évaluation formative lui permet d'évoluer (V 2).

Ça permet à l'élève lui-même parfois de se corriger par rapport à des erreurs ou de comprendre le pourquoi je fais certaines erreurs parce qu'on met le doigt dessus, on l'accompagne et ainsi de suite (V 4).

En somme, il ressort des propos des répondants que l'évaluation formative est différemment perçue dans l'approche par compétences. On note toutefois une prédominance de la perception qui prévalait dans l'approche par objectifs. Il s'agit principalement de voir l'évaluation formative comme un moyen de vérification des apprentissages, suivi de remédiations, de préparation de l'évaluation sommative ou de régulation de l'enseignement. Cette dernière semble d'ailleurs prendre le dessus sur la régulation soutenant l'apprentissage tel que préconisé dans la nouvelle approche. C'est ce qui transparaît à travers les différentes fonctions de l'évaluation formative précédemment désignées par les répondants. L'essentiel de celles-ci a trait à des interventions rétroactives qui contribueraient très modestement à activer chez l'élève les mécanismes métacognitifs favorisant son autorégulation. Cependant, l'analyse a aussi révélé une perception claire qu'ont quelques-uns des répondants de la fonction d'aide à l'apprentissage dévolue à l'évaluation formative. Cette diversité de perceptions se reflète dans les démarches d'évaluation formative présentées dans la section suivante.

4.2.6 Le savoir-faire en matière d'évaluation formative dans l'approche par compétences

Beaucoup de stratégies sont utilisées pour mettre en œuvre l'évaluation formative. Dans un premier temps, les résultats montrent que la remédiation par la correction,

le rappel des notions après un petit test ou des exercices comme stratégie d'évaluation formative occupent encore une place importante dans les pratiques. Ceci est tout à fait perceptible dans les propos des répondants.

Après la séquence par exemple, dès que je finis l'addition des fractions je donne un petit test. Je dis bon faites cet exercice et je le fais très souvent. Après un cours, je donne toujours avant la fin du cours un petit exercice à faire de sorte que je le corrige tout de suite ou je le corrige au prochain cours (V 1).

Je leur enseigne des stratégies de lecture, je peux vérifier si une ou des stratégies sont maîtrisées. Donc il y a tellement de choses sur lesquelles vraiment je peux faire l'évaluation formative (...). Si par exemple telle ou telle stratégie ou les stratégies ne sont pas maîtrisées, ce sera l'occasion de revenir toujours sur ça jusqu'à ce que la plupart d'entre eux puissent réussir leur lecture (V 2).

La récupération est aussi fréquemment utilisée comme stratégie pour apporter une solution aux difficultés de l'élève. Toutefois, la question est de savoir si on peut la considérer comme une intervention formative à proprement parler. Parfois, on fait appel à d'autres intervenants quand le cas s'avère plus sérieux, comme l'ont dit des répondants.

Il y a des récupérations qui sont possibles. Donc tu peux même demander à l'élève de venir aux périodes de récupération pour travailler telle ou telle lacune (V 2).

Mais, ça change pas grand-chose pour moi parce que l'enfant en réalité, dès qu'il a des problèmes, je lui offre la récupération. Étant donné que nous autres, on a une petite équipe, je lui offre l'opportunité de travailler avec un autre professeur, de travailler avec un autre confrère. La stratégie reste la même, c'est dans le but de permettre à l'élève, si avec moi il n'arrive pas à saisir, je vais lui donner la chance avec quelqu'un d'autre parce qu'on ne peut pas toujours dire : je lui ai expliqué, il ne comprend

pas. Ah non ! Peut-être que c'est ma façon d'expliquer qu'il ne comprend pas. Peut-être avec quelqu'un d'autre, il va mieux comprendre (V 6).

Ainsi, les propos tenus par les répondants par rapport à leurs stratégies d'évaluation formative montrent que celles en vigueur dans l'approche par objectifs occupent encore une bonne place dans l'approche par compétences. Pourtant, l'intention de soutenir l'élève dans ses apprentissages est clairement exprimée. Mais ce qui pose problème, c'est la manière dont ce soutien est compris et mis en œuvre. Contrairement à l'aide immédiate préconisée dans la nouvelle politique des apprentissages, celle fournie à l'élève serait plutôt différée, réduisant ainsi tout le bénéfice qu'il pourrait tirer des effets produits par les régulations interactives en classe. Toutefois, on peut noter aussi, même si c'est dans une moindre mesure, l'utilisation de diverses stratégies susceptibles d'aider l'élève dans le sens souhaité. On relève la différenciation pour s'adapter au besoin de l'élève, la conscientisation, ainsi que le fait d'inciter l'élève à utiliser des ressources variées, lui fournir une rétroaction écrite ou orale ou le motiver. Quelques-unes de ces stratégies sont expliquées dans les extraits qui suivent.

Moi je fais cette pédagogie-là, en leur disant que l'erreur c'est important. C'est nécessaire de faire des erreurs parce que c'est à partir des erreurs qu'on apprend (...). Donc je leur montre que l'erreur c'est vraiment important et c'est pas négatif parce qu'ils ont honte même parfois de montrer leurs lacunes. Je dis, c'est très bien. Y a pas de question idiote, bête, on est là pour corriger et je les pousse vraiment à se surpasser, à enlever les barrières et ça, ça les motive davantage. Ça les motive vraiment (V 2).

Maintenant ce qui m'a réellement plu dans ça et que j'ai appris c'est de s'adapter aux difficultés de l'élève. Ça n'avait pas été le cas avant. Avant, c'est les élèves qui cherchaient à s'adapter à mon enseignement. Certains y parvenaient, d'autres lâchaient. Mais maintenant, c'est moi-même qui m'adapte aux besoins des élèves (V 9).

Il en est de même pour l'implication de l'élève dans l'évaluation formative. Ainsi, la plupart des répondants ont fait état de l'usage de l'autoévaluation en demandant à l'élève de s'autoévaluer à l'issue d'une tâche. D'autres soutiennent l'importance d'avoir beaucoup plus de travail coopératif dans lequel, l'équipe doit être là comme un support connexe à l'élève. Les énoncés qui suivent sont assez révélateurs à ce sujet.

Parfois y a l'autoévaluation ; parfois y a des exercices, on lui [élève] demande de s'autoévaluer. Moi je pense que l'élève, il est artisan de ses apprentissages. Donc lui-même, il peut même mesurer, savoir ça je l'ai compris ou j'ai pas compris. Ça j'ai telle lacune, etc. (V 2).

J'essaie de lui faire comprendre tout le temps l'importance de comprendre ces concepts et entre autres je les fais travailler en équipe (V 6).

Par ailleurs, il ressort de l'analyse que l'évaluation formative est plus couramment effectuée à la fin ou au début de chaque séquence. Cela prouve qu'on est encore plus dans l'évaluation planifiée qui entraîne davantage une régulation rétroactive que spontanée, interactive. On peut en déduire donc que l'évaluation formative en cours d'apprentissage préconisée dans la nouvelle approche n'est pas encore très ancrée dans les pratiques au secondaire. Néanmoins, quelques enseignants affirment l'effectuer parfois au milieu de la séquence, c'est-à-dire pendant son déroulement. Mais même quand c'est le cas, le sens qui lui est attribué traduit une compréhension assez floue de la démarche d'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage préconisée dans la nouvelle approche pédagogique. De plus, l'évaluation formative au secondaire continue de revêtir un caractère plus formel qu'informel, comme l'illustrent les propos qui suivent.

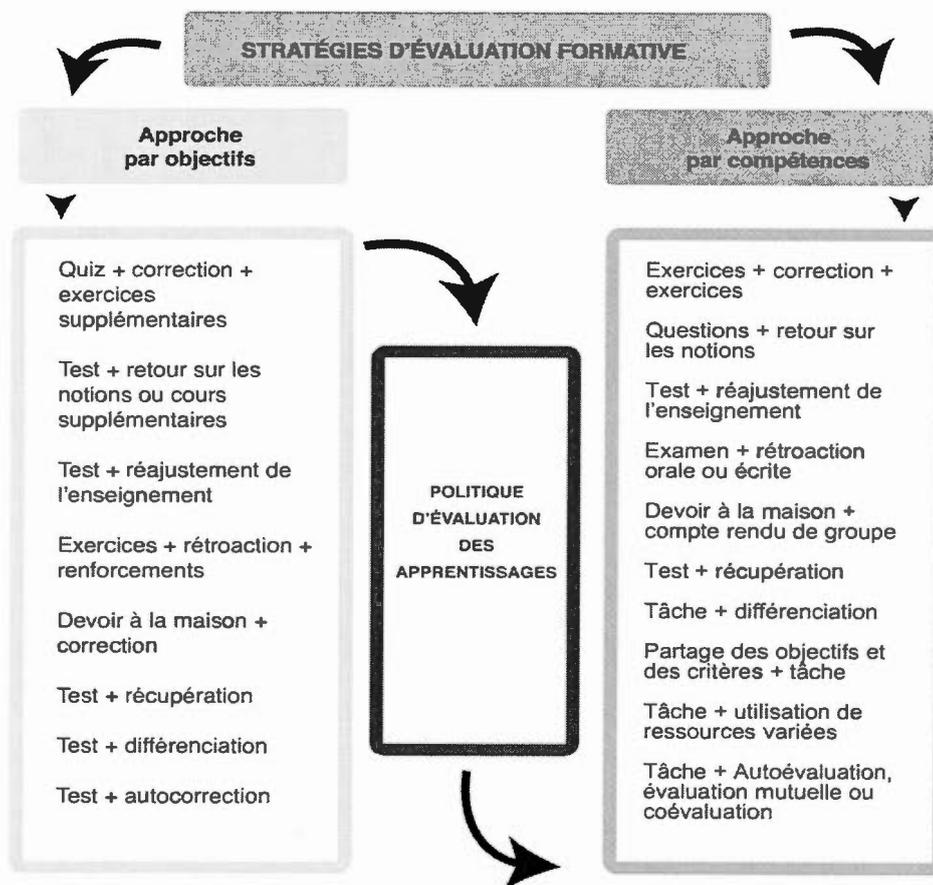
Au début de chaque période, on fait des mini-tests sur les connaissances qui ont déjà été abordées dans les périodes précédentes (...) ou je peux

choisir à la fin de la période de le faire sur les connaissances qu'on vient de voir. Et si j'ai pas le temps, au prochain cours, je le fais au début de la période. Pendant la période, je donne des exercices à faire et s'il y a une notion qui n'a pas été bien maîtrisée, j'arrête tout le monde, je réexplique. Mais c'est pas dans un cadre d'évaluation, c'est dans le cadre de l'apprentissage. Donc c'est l'apprentissage en premier, l'évaluation après, sauf durant l'examen formatif. Je peux aider tout en évaluant, mais à chaque fois que j'aide un élève, c'est des points en moins. Donc durant l'examen [formatif], c'est à la fois une évaluation et l'apprentissage (V 3).

Comme on peut le constater dans les propos de ce répondant, sa manière de faire l'évaluation formative indique que celle-ci est nettement séparée de l'apprentissage. En effet, si elle était réellement considérée comme faisant partie intégrante de l'apprentissage, pourquoi alors enlever des points aux élèves qui ont besoin d'aide ? Il semblerait qu'on est plus en face d'une forme déguisée d'évaluation sommative que d'une évaluation formative. Si la fonction formative de l'évaluation était mise en avant, on ne ferait certainement pas référence à la notation et l'on trouverait très normal le fait d'aider l'élève qui éprouve des difficultés dans l'exécution de la tâche. La fonction formative de l'évaluation ne semble donc pas être réellement reconnue. Or, on peut dire comme Scallon (2004, p. 21), qu'il suffirait de reconnaître cette fonction pour que le rapprochement entre l'apprentissage et l'évaluation soit possible.

En somme, l'analyse a fait ressortir, outre la conception pédagogique qui soutient les pratiques d'évaluation formative dans l'approche par objectifs et dans l'approche par compétences, les stratégies d'évaluation mises en œuvre dans ces deux approches. La figure 4.1 récapitule les différentes stratégies en vigueur avant et après l'implantation de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages.

Figure 4.1 : Les stratégies d'évaluation formative dans l'approche par objectifs et dans l'approche par compétences



4.3 Analyse interprétative

4.3.1 Indices des pratiques actuelles d'évaluation formative au secondaire

La deuxième phase de l'analyse a consisté à déceler les caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative susceptible de soutenir les apprentissages. Pour ce faire, les cinq stratégies qui entrent en jeu dans la pratique d'évaluation formative

proposées par Wiliam (2010) et les quatre caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative identifiées par Wylie et al. (2012) ont servi de balises. Ainsi, étant donné que les stratégies et les caractéristiques présentées par les deux chercheurs renferment les mêmes idées, elles ont été fusionnées pour en dégager globalement quatre caractéristiques. Celles-ci sont considérées dans le cadre de cette recherche comme des indices d'une pratique d'évaluation formative susceptible de favoriser le déclenchement du processus d'autorégulation chez l'élève. Ces quatre caractéristiques reformulées (indices) sont présentées dans la figure 4.2 :

Figure 4.2 : Indices d'une évaluation soutenant l'apprentissage



Pour plus de clarté, les résultats sont présentés en fonction de chacune de ces caractéristiques.

Élucider les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, on constate dans la description des pratiques d'évaluation formative que la plupart des répondants, soit huit sur dix, ne font pas état d'un échange systématique entre enseignant et élèves autour de ces questions. Toutefois, ils mentionnent parfois l'introduction de la grille d'évaluation qu'ils disent apprécier à cause du fait que son utilisation rend plus explicite les critères de réussite. Mais toujours est-il qu'en faisant référence à la grille et aux critères d'évaluation, ils semblent plutôt faire allusion à l'évaluation sommative qu'à l'évaluation formative. La grille sert donc plus à évaluer les apprentissages qu'à les susciter. Les propos des répondants sont assez révélateurs à ce sujet.

C'est devenu une évaluation qui est bien documentée, détaillée, et ce n'est plus seulement des notes qui sont attribuées, mais également c'est des commentaires clairs et précis avec des critères d'évaluation très précis. En plus de ça il y a maintenant la grille d'évaluation qui est introduite. Grille d'évaluation avec des critères. Donc chaque niveau de compétence de l'élève est déterminé, ses réussites également, ses points forts (V 7).

Y a aussi le fait qu'il [existe] des grilles et des critères d'évaluation parce qu'avant, je dis pas qu'il n'y avait pas de critères, mais ils n'étaient pas explicites. Maintenant, ils sont beaucoup plus explicites et tout le monde devrait être tenu de suivre la même chose (V 1).

Par contre, deux des répondants évoquent le partage avec les élèves soit des objectifs d'apprentissage soit des critères de réussite. Ainsi, il ressort clairement des propos de l'un des deux que les critères de réussite font toujours l'objet d'un partage systématique.

L'élève normalement ce que moi je fais, c'est que je lui demande toujours de dire qu'est-ce que tu penses que tu vas avoir, c'est-à-dire que l'élève dès le départ a toujours les rubriques d'évaluation pour qu'est-ce que l'on recherche. Alors ce n'est jamais un secret. Alors dès le départ, il a la rubrique (V 8).

Pour l'autre aussi, l'élève est désormais informé des objectifs d'apprentissage pour l'aider à réussir et à devenir autonome.

C'est quelqu'un également de conscient qui est maintenant informé des objectifs à atteindre dans le travail, quelqu'un qui dispose des outils pour surmonter ses obstacles, pour arriver à réussir totalement tous les apprentissages et à devenir également autonome et indépendant au fur et à mesure dans le milieu scolaire et plus tard également dans sa vie future (V 7).

Cette caractéristique « *Élucider les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite* » n'est donc pas très présente dans les pratiques d'évaluation formative au secondaire. Or, élucider les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite pourrait conduire l'élève à davantage axer sa réflexion sur les meilleures démarches à mettre en œuvre pour bien apprendre, sachant déjà où il doit se rendre. Et connaissant parfaitement sa destination, il lui reste maintenant à découvrir la manière la plus appropriée pour l'atteindre. Cette caractéristique pourrait même être perçue comme un préalable à toute activité d'enseignement/apprentissage. Elle contribuerait ainsi à régler en grande partie les problèmes de compréhension qui très souvent entravent la progression des apprentissages. Cela permettrait en plus d'anticiper sur les erreurs

susceptibles de se produire au cours des activités. Une telle anticipation pourrait contribuer à réduire le temps devant être consacré à rectifier le tir par des régulations rétroactives ou interactives au profit de l'élaboration concertée de stratégies d'apprentissage efficaces.

Par conséquent, comme l'affirme Scallon (2015, p. 59-60), il est essentiel de bien saisir les objectifs et les buts à atteindre dans toute démarche pédagogique. Cela veut dire que chaque élève doit savoir s'il est en voie d'atteindre les objectifs ou les buts de son programme de formation et pouvoir se situer par rapport à la progression des apprentissages. Quant à l'enseignant, il doit avoir une idée juste des progrès réalisés par chaque élève et des difficultés pouvant survenir en cours de route afin de pouvoir préparer et réaliser ses interventions. Ceci, dans une démarche d'aide à l'apprentissage.

Concevoir des activités qui fournissent des informations pertinentes sur les apprentissages

À ce niveau, on note que quelques-unes des activités sont effectivement susceptibles de renseigner sur les apprentissages. Il s'agit essentiellement d'activités permettant à l'élève de démontrer qu'il a compris les notions ou stratégies enseignées ainsi que sa capacité à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, comme on peut le noter dans leurs propos.

C'est-à-dire on a une unité didactique ou bien ici on parle de situation d'apprentissage et d'évaluation. Donc en français par exemple, souvent moi je commence par l'étude des textes, la lecture, ce qu'on appelle compétence en lecture. Donc dans l'activité de lecture déjà, il y a de l'évaluation formative que je fais. Ça peut être par rapport au vocabulaire, ça peut être des points de grammaire et ça peut être même par un texte de

lecture que je donne et puis avec des questions n'est-ce pas, ça c'est plus complet (V 2).

Ce qui est intéressant, c'est que durant le cours de session, on peut dans le fond avoir beaucoup de modèles durant la session. Souvent, on répétait le genre de modèle qui va être à l'épreuve finale (...) c'est-à-dire qu'il va y avoir plein d'activités d'apprentissage. On va évaluer le processus en cours de route où on va avoir une rétroaction, où on va permettre à l'élève de se donner un objectif et de voir est-ce qu'il l'a atteint et de pouvoir répéter l'expérience à plusieurs reprises jusqu'à tant que l'élève comprenne ou à ce qu'il comprenne suffisamment selon l'objectif qu'il s'est fixé, c'est quoi le processus qu'il doit faire (V 8).

Cet autre répondant aussi évoque dans l'extrait ci-après, la mise en œuvre d'activités complexes et contextualisées à travers des situations signifiantes. De telles activités permettraient à l'enseignant de relever des informations sur différents aspects des apprentissages, et donc d'entreprendre des actions allant dans le sens de faire progresser les apprentissages.

Alors les éléments nouveaux [dans ma pratique], c'est de donner des situations complexes, très complexes qu'on appelle des situations de compétences 1 qui mobilisent beaucoup, beaucoup de connaissances et qui sont plus complexes, qui partent des situations concrètes de la vie de tous les jours. [Des situations] qui permettent aux élèves de voir l'utilité de la matière dans la vie de tous les jours, au lieu de juste se limiter aux connaissances, et que les élèves ne voyaient pas tout de suite l'utilité de ces connaissances-là (V3).

Au bout du compte, il est noté qu'à part celles précédemment décrites, les autres activités qui ont été mentionnées se résument à des tests, des quiz, des exercices d'application ou des questions orales. Ces genres d'activités, il est vrai, peuvent fournir des informations sur les apprentissages, mais c'est surtout par rapport à la compréhension des notions. En effet, les informations qu'elles fournissent n'apportent généralement pas d'éclairages sur les procédures de l'élève ou sur son

processus d'apprentissage. Or, les activités conçues d'une façon permettant de savoir exactement où on en est par rapport aux apprentissages faciliteraient plus les interventions aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Par conséquent, les activités gagneraient à être construites en vue de renseigner tant sur la compréhension des concepts que sur la capacité de l'élève à user de procédures pouvant faire progresser ses apprentissages. Ainsi, l'intervention de l'enseignant se traduirait logiquement par fournir à chaque élève une rétroaction qui déclencherait chez lui les mécanismes d'autorégulation l'aidant à progresser.

Fournir à chaque élève une rétroaction qui l'aide à progresser

Les résultats de l'analyse montrent que pour la plupart des répondants, « *fournir à chaque élève une rétroaction qui l'aide à progresser* » n'est pas une pratique automatique, même si par moment, ils parlent de différenciation comme stratégie d'évaluation formative. En réalité, ils font plus fréquemment recours à la récupération pour aider un élève en difficulté, comme en témoignent les propos qui suivent, mais aussi ceux cités plus haut, au niveau des stratégies d'évaluation formative.

À la fin de chaque étape aussi, on fait le point sur le savoir. Il est important un retour sur le savoir pour voir si le concept est maîtrisé. Donc si à ce niveau-là, il y a encore des difficultés, je ne dis pas qu'on ne peut pas évoluer avec d'autres élèves qui sont à l'aise parce qu'on ne va pas arrêter le train parce qu'il y en a un qui n'a pas compris. (...). Maintenant les élèves, dès que je les détecte la stratégie est là. C'est peut-être pas immédiat, mais je sais que je peux les reprendre et les mettre en rapport avec d'autres élèves qui sont plus avancés. Je peux les reprendre en récupération, je peux les reprendre avec un programme particulier de mesure d'aide, des mesures particulières, mais je les aide. (...). Pour résumer, je fais avancer aussi bien les élèves qui ont des difficultés que les élèves qui sont très avancés (V 9).

Toutefois, on note que quelques-unes des rétroactions repérées dans la description des stratégies d'évaluation formative actuelles peuvent bien aider l'élève à progresser. Mais le problème c'est que parfois en fournissant ce type de rétroaction, l'enseignant n'a pas totalement conscience qu'il est en train de pratiquer une évaluation formative susceptible de bien soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Ce qui démontre la difficulté qu'on pourrait éprouver à cerner véritablement le sens de l'évaluation formative. En témoigne par exemple la description qu'un des répondants fait de sa pratique après avoir déclaré qu'on ne peut pas parler d'évaluation formative à l'intérieur d'un seul cours et qu'il n'en faisait pas vraiment.

À l'intérieur d'un seul cours comme tel, là on ne parle pas d'évaluation finalement là. (...). Oui, mais à l'intérieur d'un seul cours je ne fais pas d'évaluation vraiment. Sinon, la seule évaluation que je fais, disons que je pose des questions tout au long de mon cours aux élèves sur des choses qu'on fait. Ce que je fais, je leur donne, une lecture étalée. Je leur dis qu'on va travailler pendant une demi-heure sur un texte de lecture dans un livre. Alors (...), je leur fournis un document avec 10 questions. Au bout de trois minutes, je regarde si la plupart ont terminé de répondre à ces questions et là je les questionne jusqu'à ce que l'un d'entre eux me donne la bonne réponse et là je vérifie combien avaient la bonne réponse puis les autres réalisent qu'ils avaient ou non la bonne réponse. Donc ça, c'est la façon que j'utilise pour leur faire prendre conscience à travers cette forme d'évaluation si on veut, formative, qu'ils comprennent ou pas ce qu'on vient de faire. Puis on explique, on essaie de comprendre pourquoi on n'a pas trouvé la bonne réponse. Alors y a une forme de rétroaction en boucle si on veut. Les élèves, je leur pose des questions : comment tu es arrivé à cette réponse-là ? J'ai pensé ça. Alors c'est ça, par questions/réponses, on finit par trouver. Chacun finit par se réaliser que c'est ce que j'ai vu. (...). Ça crée un peu d'effervescence dans la classe, je pose des questions, on recommence à travailler un peu plus tard (V 5).

Pourtant, à y voir de plus près, on se rend compte que l'activité précédemment décrite a permis d'avoir des informations pertinentes sur les apprentissages. De plus, la rétroaction qui est fournie à chaque élève l'aide à se rendre compte pourquoi il a fait telle ou telle erreur, ce qui lui permet de se rectifier et donc de progresser. Le

rôle des élèves dans la progression des apprentissages en tant que telle est donc bien perceptible. Ainsi, il s'agit là d'une pratique qui renferme quelques-unes des caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative ayant servi de repères dans cette analyse. En tout état de cause, ce qu'on peut retenir par rapport à la rétroaction précitée, c'est qu'elle peine à devenir une pratique systématique au secondaire, quoique visée au premier plan à travers la notion d'aide à l'apprentissage. Il suffit pour s'en convaincre de se référer aux stratégies d'évaluation formative décrites par les enseignants. Le recours encore très fréquent, pour ne pas dire systématique, de la récupération comme moyen privilégié pour aider l'élève en difficulté de façon isolée le prouve aisément. Or la récupération en tant que forme de régulation des apprentissages semble tout de même être en porte à faux avec la perspective socioculturelle dans laquelle s'inscrit la pratique d'évaluation formative. En effet, quels que soient ses bienfaits en matière de régulation des apprentissages, la récupération ne saurait permettre d'effectuer des régulations plus efficaces que celles qui sont négociées et construites ensemble au sein des interactions dans la classe. Dans ce cadre, la rétroaction que chaque élève reçoit serait plus susceptible de l'aider à progresser. Cela pourrait aussi certainement l'amener à développer au mieux sa capacité à apprendre de façon autonome.

Engager les élèves dans le processus d'apprentissage

Il ressort des résultats de l'analyse une diversité de points de vue quant à l'engagement de l'élève dans l'évaluation formative et son rôle dans la progression des apprentissages. Quelques-uns des répondants sont conscients qu'il ne suffit pas d'évaluer les connaissances acquises, mais aussi de voir si l'élève est capable d'utiliser et de réinvestir ce qu'il sait dans une situation différente. D'aucuns entraînent donc l'élève dans une démarche d'explicitation de ses réalisations et des procédures qu'il a utilisées pour y arriver. Cela peut bien déclencher chez lui un

processus d'autorégulation. Ainsi, le sens donné à l'implication de l'élève dans la nouvelle approche est parfois très bien perçu et clairement explicité, comme en témoignent ces extraits de verbatims.

Alors les projets de classe deviennent beaucoup plus interactifs, où l'élève doit prendre beaucoup plus de place au niveau de son apprentissage. (...) Et quand admettons la rubrique qui va aller chercher quelque chose qui est une compétence minimale, je vais lui demander pourquoi tu penses que c'est minimal ? Et c'est là qu'on se rend compte que l'élève se juge très sévèrement dans ses travaux. Mais c'est aussi pour le rendre un peu conscient. C'est pas juste le [travail] final qu'on doit regarder, mais qu'est-ce tu as fait pour te rendre là. Est-ce que ça montre que tu as atteint les compétences à dans le fond, accomplir cette tâche-là. Alors l'élève doit donner son objectif, de faire un retour sur ce qu'il pense qu'il a atteint ou pas atteint et puis après ça, on peut scheduler pour un autre objectif (V 8).

Cet autre répondant, sans vraiment décrire sa façon de faire participer l'élève à l'évaluation formative, explique parfaitement la posture devant être adoptée par ce dernier dans la nouvelle approche pédagogique :

Désormais, l'élève devient maintenant un acteur principal de l'évaluation formative. L'élève maintenant c'est quelqu'un qui est devenu maintenant un collaborateur, l'élève devient critique, l'élève devient, disons un chercheur, l'élève également devient même un évaluateur parce qu'également il s'évalue, il s'attribue des appréciations (V7).

Par contre, on constate aussi que l'engagement de l'élève dans les apprentissages ne signifie pas la même chose chez tous les répondants. Différentes perceptions transparaissent dans les explications. Pour ce répondant par exemple, l'engagement de l'élève se limite à l'exécution des tâches.

Pour moi, l'élève est acteur et moi je suis là pour l'assister. Donc l'élève est au centre de l'action. Il est là pour s'impliquer, pour aller de l'avant et je suis là pour l'accompagner. Comme je vous ai dit, l'élève est le principal acteur, c'est lui qui fait l'évaluation formative. Donc c'est comme l'évaluation formative, je leur donne un travail à faire et l'élève est acteur, c'est lui qui fait le travail, s'il a des questions, son rôle est de faire l'évaluation formative à la suite des apprentissages qu'on a réalisés dans les cours précédents. Je ne vois pas un autre rôle qui revient à l'élève (V3).

D'autres répondants trouvent que l'implication de l'élève se traduit par le fait de répondre aux questions de l'enseignant, le solliciter en cas de difficulté ou s'engager dans ses apprentissages.

Oui, il est impliqué dans la mesure où il s'investit pour essayer de comprendre. À chaque fois que je pose des questions, s'il s'investit, il est impliqué. S'il est ailleurs et qu'il réfléchit à autre chose, alors bon. (...). Oui bien il joue un rôle certain parce qu'il faut qu'il s'investisse, qu'il s'implique parce que s'il n'est pas impliqué et qu'il ne répond pas, il n'avance pas là. Donc il faut évidemment qu'il s'investisse lui-même, qu'il soit engagé dans son apprentissage et son engagement il le démontre par faire ses devoirs le soir, et puis il pose des questions lorsqu'il travaille, lorsque je donne du travail (V 5).

Ce répondant ne trouve donc aucune forme d'implication de l'élève dans l'évaluation formative qui peut venir de l'enseignant. C'est plutôt l'élève qui doit s'investir à travers son engagement à exécuter la tâche ou faire part de ses difficultés à l'enseignant. Il est donc clair que la responsabilisation de l'élève en l'associant à la démarche d'évaluation formative n'est pas en vigueur ici. C'est cette même perception de l'implication de l'élève qui est aussi notée dans le discours de cet autre répondant.

Parfois aussi, y a une dimension souvent qu'on oublie, c'est l'engagement de l'apprenant. Ici parfois dans certains milieux, les élèves c'est comme si on les obligeait à aller à l'école. Donc ils ne sont pas vraiment engagés dans leur propre apprentissage. Ça aussi quand l'élève, tu vois qu'il n'est pas motivé, souvent aussi l'évaluation formative ne peut pas se faire convenablement parce qu'aussi, il faut que l'élève s'engage. Qu'il sache qu'il n'a pas réussi telle chose, telle notion il ne l'a pas compris. Déjà qu'il vienne vers l'enseignant pour demander une récupération, c'est un temps supplémentaire ou bien pour venir demander telle notion ou bien faire bien ses exercices (V2).

En effet, comme le soutiennent ces répondants, l'engagement de l'élève dans ses apprentissages est essentiel. Mais, toujours est-il que l'enseignant peut bien essayer de favoriser ou faciliter cet engagement en le responsabilisant. Cette responsabilisation peut se faire par l'intermédiaire de stratégies pouvant amener l'élève à contribuer en partenariat avec l'enseignant et les pairs à la recherche commune des voies et moyens pour faire progresser les apprentissages. Lesdites stratégies pourraient bien être ramenées aux différentes caractéristiques d'une pratique d'évaluation formative citées en amont. Il s'agirait, tout d'abord d'élucider les objectifs d'apprentissages et les critères de réussite. En effet, si chaque enseignant s'investissait davantage dans la gestion de cette étape qui pourrait être considérée comme une phase de prévention des difficultés, le risque d'en rencontrer en cours d'apprentissage pourrait être considérablement réduit. Ainsi, la pratique d'évaluation formative ne se limiterait pas seulement à intervenir pour corriger les erreurs ou aplanir les difficultés, comme c'est souvent le cas. L'intervention pourrait alors être plus axée sur la manière de s'y prendre pour que les apprentissages puissent s'effectuer plus facilement.

En somme, les caractéristiques citées en amont peuvent bien favoriser la progression des apprentissages. En effet, une pratique d'évaluation formative renfermant toutes ces caractéristiques permet d'avoir une compréhension commune des intentions

pédagogiques et de fournir une aide différenciée, basée sur des informations relevées à partir d'activités pertinentes. Tout ceci, dans une parfaite collaboration entre élèves et enseignant. Pour toutes ces raisons, elles ont donc été retenues pour servir de balises dans le cadre de cette analyse des pratiques d'évaluation formative au secondaire. Au terme de celle-ci, les résultats montrent que pour l'essentiel, les pratiques d'évaluation de l'échantillon d'enseignants du secondaire ayant participé à cette recherche ne semblent pas avoir connu de transformations substantielles. Toutefois, certaines caractéristiques d'une pratique d'évaluation susceptible de soutenir les apprentissages ont quand même été repérées. Il en est de même pour les multiples défis qui entravent la mise en œuvre adéquate de la vision de l'évaluation formative préconisée dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. Ces défis sont présentés dans la section suivante.

4.3.2 Les défis rencontrés dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages, en ce qui concerne l'évaluation formative

À l'issue de la troisième phase de l'analyse, les résultats révèlent l'existence d'un certain nombre de défis auxquels les enseignants du secondaire semblent être confrontés dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages, en ce qui concerne l'évaluation formative. Ces défis sont assez variés. Ils sont généralement liés au changement des pratiques pédagogiques, à la compréhension de la politique, à l'engagement de l'élève, à l'exercice de la différenciation, au temps d'exécution, à la complexité de l'évaluation formative, à l'intégration des connaissances dans le développement de la compétence, aux effectifs dans les classes et à la prédominance de la note dans l'entendement des acteurs. On note par ailleurs des suggestions par rapport aux stratégies à utiliser pour relever ces défis. Les

différents défis sont d'abord présentés un à un avant d'être suivis de quelques suggestions.

La posture de l'enseignant

Le premier défi observé est lié à la résistance au changement. En effet, il semble que les pratiques d'évaluation formative n'ont pas tellement évolué depuis le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences. Au niveau individuel, certains répondants affirment ne pas noter vraiment une très grande différence entre ce qui se faisait avant et ce qui se fait aujourd'hui, à part une fréquence plus accrue de l'évaluation formative. Bien des répondants apportent aussi des témoignages par rapport à ce qu'ils ont remarqué chez leurs collègues. Il ressort de leurs propos que de façon globale, les prescriptions énoncées dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages ne sont pas largement suivies par les enseignants du secondaire. Ils affirment par exemple qu'ils continuent de fonctionner comme avant parce que les gens ont toujours eu comme pratique l'évaluation sommative et que donc l'introduction de l'évaluation formative sous sa vision nouvelle vient seulement déranger et déstabiliser. Par conséquent, cela crée des réticences parce qu'ils se disent qu'ils n'en sont pas bien préparés ou qu'ils n'ont pas les informations et la documentation nécessaires. Ces propos qui suivent sont assez révélateurs à cet égard.

Moi pour ma part j'ai rien changé. Alors si on parle d'appropriation là, et puis moi j'ai rien changé parce que même si on parle de compétence, on parle encore de lire, écrire et parler oralement donc c'est toujours les mêmes trois volets. J'ai rien changé à ma façon de faire (...). Pour moi l'évaluation, parce que les trois compétences c'est encore les mêmes compétences, la matière est moins subdivisée en petits micro objectifs qu'à l'époque, mais moi j'ai continué de faire la même chose. J'ai pas changé mon enseignement, je fais toute sorte de choses que les gens ne font plus, que les jeunes ne font pas là. (...). Donc moi ma conception n'a

pas changé et ma pratique n'a pas changé. (...). Moi j'ai gardé les mêmes stratégies, les mêmes façons de faire puis j'ai les mêmes succès. (...). Moi j'ai pas changé ma façon de faire, alors pour moi, y'a pas d'avantages. (...) Y a rien de mis en œuvre alors je n'ai pas rencontré de défis. Et puis, je pense que la seule façon de gérer c'est de regarder c'est quoi les résultats (V 5).

Mais y en a quand même qui [adhèrent à la nouvelle vision de l'évaluation formative]. Ils ne sont pas nombreux, mais y a quelques-uns qui [essaient de la pratiquer], qui espèrent en disant peut-être que ça va aller, mais ils sont très vite rattrapés par le milieu. Alors là, nos étudiants quand ils vont dans les stages en didactique des mathématiques, ils sont vite rappelés à l'ordre par les anciens, genre ça c'est trop idéaliste, ça tu rêves là, y a pas d'évaluation formative là. Je sais que les enseignants à qui on confie des étudiants pour le stage, ils le font parce qu'ils savent qu'on vient voir nos étudiants et puis les étudiants sont évalués par rapport à ça. Et une compétence, on compte beaucoup là-dessus ; là ils n'ont pas le choix. (...). Ils sont obligés de s'allier et puis de leur donner des outils ou de les encadrer [là-dessus]. Mais après ça, on sait que quand on n'est plus là, ils font ce qu'ils veulent. C'est trop compliqué pour eux, c'est trop prenant, comme ils disent, c'est trop ouvert, eh bien, ils vont pas le faire » (V 10).

La compréhension de la vision actuelle

L'autre défi majeur est relatif à la compréhension de la vision de l'évaluation formative préconisée. La nouvelle vision de l'évaluation formative semble ne pas être bien comprise par les enseignants ou du moins la manière dont ils la perçoivent est assez diverse, comme en attestent ces propos :

Bien, il y a eu plusieurs défis. D'abord au niveau de la compréhension parce qu'il n'est pas assuré que tout le monde ait la même compréhension par rapport à la réforme. L'autre chose c'est que par moment, on est dans la réforme que de façon théorique parce que quand tu es dans ta classe, que tu évalues, si tu restes dans l'ancien système aussi, y a pas moyen de vérifier (V 4).

En outre, dans les propos qui suivent, ce répondant estime que le déphasage entre la logique d'apprentissage prônée dans la nouvelle approche et celle de la réussite qui prévaut dans le système ne facilite pas les choses.

Moi là les défis que je vois le plus là-dedans c'est, tu sais l'évaluation formative à mon sens encore s'est beaucoup axée sur vraiment donner la rétroaction pour soutenir des apprentissages, donc se soucier plus des apprentissages. (...). Puis ce qui n'est pas clair dans la nouvelle réforme c'est est-ce que la logique, elle est toujours une logique d'apprentissage ? Y a beaucoup une logique de réussite aussi. Tu sais on parle beaucoup de nos élèves, ils sont pas motivés, des taux d'échec, de réussite, des examens du ministère. On est beaucoup dans la logique de réussite là. Et ça les enseignants comme les élèves, ils ont ça. Effectivement, on comprend pas. (...). Moi, je suis très attaché à la logique d'apprentissage et là, c'est pas la logique qui est mise de l'avant, qui est encouragée dans les directives très floues du ministère. Même quand tu vas dans les milieux les gens font des choses, mais ce qui importe là, c'est la note, c'est note, examen (...). Alors pour moi, c'est important la logique d'apprentissage surtout quand on met ça à l'avant-garde de l'évaluation formative. C'est une bonne façon d'aller plus tard dans une logique de réussite. Mais souvent, on saute trop vite à la logique de réussite. Ça fait que moi, c'est quelque chose qui n'est pas clair dans ce que le ministère demande, qui est un défi aussi pour beaucoup de gens (V 10).

Cette difficulté à assimiler la nouvelle vision se manifeste aussi tant du côté de l'élève que celui des parents. À ce niveau la nature des difficultés est assez variée. On remarque dans les extraits ci-après que c'est tantôt l'élève qui se sent un peu perdu par rapport à ses habitudes d'apprentissage ou le parent qui ne comprend pas la manière dont les apprentissages de son enfant sont appréciés.

C'est-à-dire qu'il va y avoir des élèves qui vont avoir beaucoup de difficultés à comprendre où est-ce qu'on s'en va avec ça. Parce que juste des fois dans les styles d'apprentissages, on a des élèves qui ont besoin d'une structure très très serrée pour apprendre et qui aiment encore mieux le vieux modèle où c'est, dis-moi ce que j'ai à apprendre, je vais

l'apprendre par cœur et je vais te le remettre sur papier. On a encore ces modèles-là (V8).

Les inconvénients c'est que parfois ces notes-là, y a toujours des incompréhensions parce que tu vois des élèves qui ont 5 sur 5 ; 10 sur 10. Quand vient la grosse évaluation, ils tombent [plus bas]. Et cette grosse évaluation qui est l'évaluation sommative en termes de pondération est beaucoup plus importante. Et souvent, les parents disent : « Mais il avait tout le temps 100% ! (...). Il a eu 100% et là, il revient à 40%, comment ça se fait ? Donc c'est peut-être ces aspects-là. Ça devrait être mieux expliqué (V 1).

D'autre part, les difficultés relatives à la compréhension de la nouvelle vision de l'évaluation formative sont parfois exacerbées par les difficultés qu'on éprouve au niveau de la compréhension de l'approche pédagogique elle-même. Les propos qui suivent par exemple révèlent une certaine incompréhension de ce qu'on vise vraiment dans la réforme pédagogique en prônant un apprentissage centré sur l'apprenant.

Lorsqu'on dit que l'apprentissage doit être centré sur l'apprenant, on doit laisser l'apprenant, l'étudiant décider de ce qui est important à apprendre, ça ne marche pas ça. L'élève (...) on ne peut pas le laisser décider de ce qui est important à savoir pour lui. (...). Bon, c'est un inconvénient dont je ne me suis pas formalisé parce que je ne l'ai pas intégré (V 5).

Le temps

Le temps est aussi fortement désigné par certains répondants comme étant un obstacle à la pratique de l'évaluation formative. Il est considéré comme une contrainte qui empêche souvent l'enseignant de s'arrêter pour faire l'évaluation formative. Estimant que dans l'approche par objectifs ils n'étaient pas obligés de la pratiquer, les enseignants déclarent qu'ils en faisaient peu et gagnaient ainsi beaucoup plus de

temps par rapport à un programme qu'il fallait terminer. Ils trouvent donc que vouloir pratiquer l'évaluation formative de façon régulière leur prendrait beaucoup de temps. Les déclarations des répondants à ce sujet sont assez illustratives.

La charge de travail, elle est énorme et en soi ça constitue un défi qui déteint sur l'évaluation formative ou le temps qu'on devrait consacrer à l'évaluation formative. (...). Une évaluation formative, ça apporte beaucoup à l'élève, mais comme je dis le défi réellement c'est le facteur temps. En enseignement, la charge est tellement énorme que des fois on n'a pas suffisamment de temps à consacrer à l'évaluation formative (V 4).

Alors c'est un processus qui est long. Au niveau de la correction c'est extrêmement long d'évaluer une situation d'évaluation et d'apprentissage parce que c'est tous des processus et chacun des processus va être très différent d'un élève à l'autre. C'est pas comme faire une correction à choix multiples où tu passes à travers. C'est vraiment quelque chose qui va prendre du temps, il faut vraiment prendre le temps de voir chacune des étapes. (...). Alors c'est d'être extrêmement organisé pour se documenter parce que tout le processus formatif est extrêmement long (V 8).

Ça prend beaucoup de temps. (...). Moi ce que je vois, c'est plus la lourdeur que ça peut représenter (V 10).

L'engagement de l'élève

La question de l'engagement de l'élève est aussi soulignée comme un autre défi. L'équation qui se pose en ce qui concerne les enseignants, c'est savoir comment s'y prendre pour que l'élève se sente responsable de ses apprentissages. Le problème de base serait lié au défaut d'engagement des apprenants qui pourrait anéantir leurs actions. C'est du moins ce qu'affirment certains répondants.

Pour l'évaluation formative ce qui pourrait poser vraiment problème au niveau peut-être des apprenants, souvent leur engagement fait défaut.

(...). Dans la plupart des écoles où j'ai été, souvent le problème de base c'est engagement des apprenants. Donc le prof a beau faire, beau expliquer la notion, beau proposer des exercices variés, si l'apprenant lui-même ne se sent pas à 80 ou plus pour cent engagé, ça ne servira à rien. Donc le professeur comme je le dis, n'est qu'un guide, c'est un facilitateur, l'essentiel c'est l'apprenant, donc c'est ça un défi de taille. Comment faire pour que l'apprenant se sente responsable de ses apprentissages, ça peut être une clé pour régler ce problème (V 2).

L'élève joue un rôle important parce que je me dis qu'il est au centre de cette évaluation-là. Donc il doit être dans les dispositions de se motiver même s'il s'agit d'une évaluation formative. Mais l'élève aussi a besoin [de comprendre], en tout cas l'enseignant doit faire de telle sorte que l'élève comprenne le pourquoi de cette évaluation-là. Parce que si l'élève ne le perçoit pas aussi, l'élève ne s'implique pas véritablement comme cela se doit (V 4).

La prédominance de la note

Un autre défi et non moins important concerne la prédominance de la note. Celle-ci semble constituer un obstacle majeur pour accorder à l'évaluation formative la place importante qui lui revient pour la pratiquer. S'il en est ainsi, c'est en raison du fait que tous les acteurs mettent finalement l'accent sur la note. Les propos émis par des répondants l'illustrent parfaitement.

Le problème, souvent les gens c'est les résultats qui les intéressent. Mais on peut avoir 90% sans avoir maîtrisé les contenus. Ici, les gens, que ce soit les parents, les élèves, l'administration, tout le monde parle de chiffres. C'est ça le drame, c'est la quantité alors qu'on devrait se soucier plus de qualité. Qu'est-ce qu'ils ont appris ? (V 2).

Alors quand l'élève doit utiliser un contexte d'évaluation, il fait un effort plus grand parce que même si ces évaluations comptaient assez peu, je le disais pas aux élèves. Donc je les laissais dans l'erreur en leur faisant croire que c'était très important parce que j'ai toujours vu que les élèves

étaient motivés quand ils pensaient que ça comptait. Alors même si je ne le comptais pas autant que je leur disais, je leur faisais quand même penser que c'était très important de façon à les amener à mettre l'effort qu'il fallait, puis aussi à croire que c'était d'une grande importance (V 5).

(...). Et puis mieux prôner de l'intérêt pour les apprentissages comme tels qui sont la motivation intrinsèque et ça l'évaluation formative peut beaucoup y contribuer ; leur montrer que c'est bon, c'est intéressant, c'est bien de comprendre quelque chose et puis c'est utile de faire quelque chose. Mais pas juste savoir que ça va donner 100%. Mais ça, c'est prêcher vraiment dans le désert des fois, parce que c'est toujours la même chose quand tu sais quelque chose, ah ça compte, ça compte pas. On est tellement pris dans ça. (...). Mais c'est parce que juste c'est le système. (...). Tu sais la chose des fois que je déplore, c'est [que] l'utilitarisme a tellement gagné toutes les sphères ou l'approche clientèle que tout ce qu'on fait, on regarde ce que l'on gagne là-dedans. Ça me donne quoi comme note ? Est-ce que ça c'est comprendre mieux le monde ? Est-ce que ça me fait découvrir mille matières, voir la beauté de la matière ? (...). C'est la note qui est là. Y a que la note, la réussite, c'est fini, tu vas passer à autre chose (V 10).

La différenciation

En outre, des difficultés liées à la différenciation sont aussi notées. Ce qui pose surtout problème, c'est comment arriver à apporter aux élèves un soutien différencié, comment tenir compte des différentes formes d'intelligence pour répondre aux besoins de chaque élève. Le fait de vouloir faire de l'évaluation formative individualisée est donc perçu comme énorme et très exigeant sur le plan de l'accompagnement des élèves, mais aussi de la réflexion critique sur l'enseignement donné. À côté de ce problème, est aussi évoqué celui de l'acquisition des connaissances dans le cadre des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Les difficultés c'est au niveau de la [différenciation], mais on est aussi guidé parce qu'au début c'est d'avoir déjà une situation qui est la plus

adaptée à tout le monde. Donc même le problème tel quel, il doit être différencié. Peut-être, certaines personnes sont plus visuelles [que] d'autres, donc ce sont ces difficultés-là. Comment adapter le sujet lui-même pour qu'il puisse répondre de manière [efficace] au besoin de l'élève ? (V 9).

Ça peut être lourd, comme je dis c'est exigeant, c'est très exigeant. Si tu veux faire de l'évaluation formative individualisée, c'est énorme, c'est beaucoup. Si tu veux le faire, y a des façons [choisir] des choses un peu plus simples, des fois en petits groupes. Donc c'est très exigeant en termes d'accompagnement des élèves, mais aussi en termes de réexamen, en tout cas de réflexion critique sur ton enseignement comme tel. C'est comme des défis, c'est pas tout le monde qui va faire ça. Y a des gens, ils aiment bien quand ils ont quelque chose qui marche, ils restent dans leur zone de confort (...). Mais ça vaut le coup pour moi, même si c'est lourd, même si ça demande beaucoup de choses (...). Mais il y a beaucoup d'avantages. Le chemin est lourd, c'est pourquoi beaucoup d'enseignants ne veulent pas le faire (V 10).

Les effectifs

Le problème du sureffectif noté de plus en plus dans les classes est aussi souligné par certains répondants. Celui-ci est considéré comme un obstacle ne favorisant pas le suivi individuel des élèves, tel que perçu dans les propos de ce répondant.

L'autre problème c'est au niveau des effectifs, donc ça vraiment, au niveau de l'organisation scolaire, si on arrive à limiter les effectifs [parce que] si les effectifs sont pléthoriques, là le prof ne pourra pas offrir des exercices variés. Et puis vous savez, l'évaluation formative parfois, il faut suivre chaque élève, relever par exemple les lacunes et trouver des remédiations. Donc si l'effectif est pléthorique, c'est sûr que ça va limiter l'action du prof, ça aussi c'est un défi qu'il faut régler (V2).

La complexité de l'évaluation formative

En outre, la complexité de l'évaluation formative est perçue elle aussi, comme une autre entrave rendant sa pratique difficile. Le processus de l'évaluation formative est ainsi décrit dans l'extrait qui suit comme étant extrêmement long, complexe, assez lourd et très exigeant.

C'est beaucoup plus complexe. (...). C'est une tâche qui est longue, qui est ardue, qui est constante. (...). Je pense que le défi, ce serait une journée à la fois. C'est-à-dire qu'on ne peut pas changer une manière d'enseignement tout pour tout en un an. Je crois qu'il faut y aller modestement c'est-à-dire, dire bon là je vais faire une situation, j'en fais deux cette année, j'en fais par deux, et puis l'année d'après je suis capable d'en rajouter d'autres pour toujours dans le fond construire un peu sa banque d'activités qu'on va faire pour ces évaluations formatives là, gardant aussi l'esprit ouvert que notre clientèle change, va changer d'intérêt et qu'il faut bouger avec elle aussi (V 8).

La figure 4.3 résume les différents défis énumérés en amont.

Figure 4.3 : Défis concernant la mise en œuvre de l'évaluation formative



En résumé, on relève dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages d'importants défis concernant l'évaluation formative. Toutefois, face à ces multiples défis, les répondants réfléchissent sur les actions à entreprendre pour les relever. Au plan individuel, la stratégie préconisée pour faire face aux défis liés à la pratique d'évaluation formative est l'engagement personnel de l'enseignant pour un développement professionnel. Au plan pédagogique, privilégier la logique d'apprentissage au détriment de la note pour mieux motiver l'élève, rendre les apprentissages plus signifiants et plus attrayants sont perçus comme des actes à poser. De même, l'utilisation des nouvelles technologies est visée comme moyen pour régler la question du temps. Au plan administratif, un meilleur accompagnement par la mise à disposition de moyens logistiques et de formations est aussi perçu comme solution. Les propos qu'ils ont tenus sont assez illustratifs.

Donc comme solution, il y a plusieurs situations, plusieurs types d'enseignement que je fais. Donc, pour s'adapter à ça, eh bien il faut se former en permanence, le développement professionnel est important. (...). Donc il faudrait un engagement de la part de l'enseignant, déjà de compléter sa formation à tout moment et aussi de se remettre en question par des discussions de cette nature entre collègues (V 9).

Au niveau individuel, l'enseignant lui je crois qu'il a à se former, aller vers l'information, travailler à fond maintenant pour pouvoir intégrer ce nouveau système d'évaluation dans ses apprentissages. Maintenant au niveau administratif aussi, penser à mettre les moyens, les ouvrages qu'il faut, le matériel qu'il faut et l'accompagnement également qu'il faut pour que tout soit parfait pour aller vers ce type d'évaluation qui, peut-être, représente beaucoup d'avantages (V 7).

Mais comme je dis, l'évaluation formative pour moi, c'est une voie privilégiée pour motiver l'élève. Puis si motiver c'est susciter le goût d'apprendre, l'intérêt d'apprendre, donc pour moi, c'est un avantage particulier. C'est une façon, c'est comme un moyen, comme un levier pour motiver davantage nos élèves, les aider dans différents apprentissages. Et puis quand je parle de motivation, je ne parle pas juste de motivation à réussir, pas juste motivation extrinsèque, mais plutôt à aimer la matière, motivation intrinsèque. C'est avoir du plaisir à apprendre, avoir la beauté d'une belle construction, c'est du plaisir à comprendre les nouveaux concepts, pas juste avoir la note et passer (V 10).

CHAPITRE V

DISCUSSION

La question principale soulevée dans cette recherche est de savoir quelles sont les pratiques d'évaluation formative dans l'approche par compétences, selon le point de vue d'enseignants du secondaire. Pour y répondre, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'enseignants de la région de Montréal pour collecter des informations relatives à leurs pratiques d'évaluation formative avant et après l'implantation de la politique d'évaluation des apprentissages. La méthode qualitative retenue pour analyser les données issues de ces entrevues a permis d'obtenir un certain nombre de données concernant les différents aspects des pratiques d'évaluation formative actuelles. Dans cette section, il est question de faire le point sur les principaux résultats découlant de cette recherche au regard de l'objectif poursuivi et de les mettre en lien avec les réflexions contenues dans la problématique et le cadre conceptuel.

5.1 Pratiques de l'évaluation formative au secondaire à l'ère de l'approche par compétences

Ces données ont tout d'abord révélé les conceptions pédagogiques qui appuient les pratiques d'évaluation formative dans l'approche par objectifs et dans l'approche par compétences. Il en ressort que du point de vue des enseignants interrogés, l'approche par objectifs était centrée sur l'enseignement. L'apprentissage s'y résumait à l'acquisition des connaissances à partir d'un savoir transmis par l'enseignant qui était de ce fait l'acteur principal dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'évaluation formative permettait essentiellement de vérifier la

maîtrise des connaissances et réguler par la suite, l'apprentissage ou l'enseignement en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques. Elle servait aussi dans la plupart du temps à préparer l'évaluation sommative. Elle était donc souvent formelle et planifiée. Dans ce cadre, les stratégies d'évaluation formative tournaient autour des remédiations apportées en classe et de la récupération offerte à l'élève en dehors de la classe.

L'approche par compétences quant à elle est centrée sur l'apprentissage qui consiste non plus à acquérir des connaissances, mais plutôt à développer des capacités et des compétences. L'enseignement consiste dans ce cadre, à aider l'élève à développer ses compétences à travers des stratégies d'apprentissage efficaces. Ainsi l'élève est considéré comme l'acteur principal dans le processus d'enseignement-apprentissage, étant donné que c'est lui qui apprend. Toutefois, l'enseignant, en tant que guide, continue de jouer un rôle très important. Dans cette nouvelle approche, l'évaluation formative est certes perçue comme un moyen pour vérifier les capacités et les habiletés intellectuelles et sociales, mais il semble qu'elle continue de servir davantage de moyen de vérification des acquis pour apporter les remédiations nécessaires. Cette vérification est certes nécessaire, car elle permet de savoir où se place l'élève par rapport à ses apprentissages, mais on ne saurait s'en arrêter là. Les résultats qui en sont issus gagneraient à être mieux exploités pour faire progresser les apprentissages, en aidant l'élève à s'autoréguler. Par rapport au moment pendant lequel l'évaluation formative a lieu, les résultats de cette recherche font ressortir qu'elle est encore davantage effectuée au début ou à la fin de la séquence.

L'évaluation formative demeure donc une évaluation essentiellement formelle, planifiée pour être effectuée à un moment prévu, comme c'était le cas dans l'approche par objectifs. Par conséquent, les régulations fournies après cette vérification sont plus proactives et consistent à orienter les activités futures ou bien

rétroactives en apportant les remédiations nécessaires. Ceci amène donc à considérer que les rétroactions interactives privilégiées dans l'approche par compétences ne sont pas encore très présentes dans les pratiques actuelles. Certes, les régulations proactives et rétroactives sont très utiles, mais les régulations interactives fournissent à l'élève une rétroaction immédiate et sont de ce fait, plus susceptibles de l'aider à progresser dans ses apprentissages. En attestent les éclairages issus des différents travaux portant sur la régulation des apprentissages évoqués dans le cadre conceptuel de cette recherche (Hadji, 2012; Allal, 2007; Morrissette, 2009; Crahay, 2007; MELS, 2006).

Aussi, l'usage peu fréquent d'une évaluation formative suscitant des régulations interactives résulte du fait que l'évaluation formative est encore considérée comme un mini-test servant à préparer l'évaluation sommative. La régulation s'y limite à la correction du test ou à la reprise des explications pour toute la classe. Il en est ainsi quand l'évaluation formative est vue comme une activité séparée de l'apprentissage. En effet, d'aucuns considèrent qu'en cours d'apprentissage, le fait de donner des exercices par exemple, pour vérifier la maîtrise des notions ne rentre pas dans le cadre de l'évaluation formative, mais dans celui de l'apprentissage. Une telle vision démontre que certains enseignants perçoivent encore aujourd'hui l'évaluation formative comme une activité distincte de l'apprentissage, alors que dans l'approche par compétences, elle doit y être intégrée. L'incompréhension qui entoure la pratique d'évaluation formative se manifeste aussi dans le fait de soutenir que les activités suscitant une régulation interactive ne relèvent pas de prime abord de l'évaluation formative. Il en va de même quand l'enseignant déclare qu'en cours d'apprentissage, on ne parle pas d'évaluation formative alors que, sans en être tout à fait conscient, il suscite lors de l'activité décrite des interactions qui permettent bien de réguler les apprentissages. Ceci est une parfaite illustration de l'existence de ce que Schön (1983,1994) appelle un savoir caché dans l'agir professionnel. En effet,

ce dernier soutient que les praticiens compétents en savent habituellement plus que ce qu'ils peuvent en dire et qu'ils font montre d'une sorte de savoir pratique dont une grande partie demeure tacite (p. 18). Un travail d'accompagnement professionnel pourrait donc sans doute contribuer à amener les enseignants qui se retrouvent dans cette situation à prendre plus conscience de leur savoir-faire latent. Cela pourrait être concrétisé dans le cadre de la formation continue par exemple, à travers des activités suscitant une démarche réflexive. Déjà, des stratégies sont parfois perceptibles dans les pratiques décrites par certains répondants, même si elles ne sont pas systématiques. Il s'agit par exemple d'amener l'élève à voir ses erreurs et les corriger ; le conscientiser par rapport à l'importance de l'erreur dans la régulation des apprentissages ; l'assister dans le domaine de l'élaboration de stratégies ; lui communiquer les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite ; l'inciter à s'autoévaluer.

Cependant, les quatre caractéristiques considérées dans cette recherche comme des indices d'une pratique d'évaluation formative, à savoir *élucider les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, fournir à chaque élève une rétroaction qui l'aide à progresser, concevoir des activités qui fournissent des informations pertinentes sur les apprentissages et engager les élèves dans le processus d'apprentissage, restent encore assez rares*. Pour preuve, par rapport à la caractéristique « *Élucider les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite* », deux seulement des dix répondants affirment de façon explicite, clarifier et partager systématiquement les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite avec les élèves. C'est à peu près la même chose par rapport à la caractéristique : « *Fournir à chaque élève une rétroaction qui l'aide à progresser* », quatre répondants parlent de différenciation, en fournissant individuellement aux élèves des rétroactions pouvant les aider à progresser. La plupart d'entre eux évoquent comme raison, le manque de temps à consacrer à l'évaluation formative. Un manque de temps dû à la surcharge de

travail à laquelle ils sont confrontés. Par contre, pour ce qui est de la caractéristique « *Concevoir des activités qui fournissent des informations pertinentes sur les apprentissages* », il est noté que les activités décrites par les répondants peuvent bien fournir des informations pertinentes sur les apprentissages. Reste à voir maintenant comment ces informations sont utilisées pour agir sur la progression des apprentissages. Quant à la caractéristique : « *Engager les élèves dans le processus d'apprentissage* », on voit que sept des dix enseignants font état de l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage. Toutefois, cette implication se traduit dans la plupart du temps, soit par l'autocorrection, l'échange de copies entre élèves et la cocorrection avec l'enseignant, soit par l'intérêt que l'élève porte à la tâche ou simplement par le fait de la réaliser en tant qu'apprenant. Ceci dénote que l'implication allant dans le sens d'aider l'élève à pouvoir porter un regard critique sur son travail afin de développer ses capacités d'autorégulation ne constitue pas encore une pratique très bien menée.

En somme, les résultats issus de cette recherche recourent pour l'essentiel ceux présentés dans la recherche menée en 2005 par Kazadi. En effet, à part la conception de l'apprentissage qui a quand même bien évolué, les pratiques d'évaluation formative restent généralement pareilles à ce qu'elles étaient dans l'approche par objectifs. Que ce soit à propos du type d'évaluation formative, des stratégies ou du moment retenu pour la mettre en œuvre, on note pratiquement la même chose. Un travail de réactualisation des pratiques pourrait donc être nécessaire dans ce domaine. À la lumière de tous ces constats, la principale conclusion pouvant être retenue de cette recherche est que les pratiques d'évaluation observées chez des enseignants du secondaire à l'ère de l'approche par compétences demeurent pratiquement les mêmes que celles effectuées dans l'approche par objectifs. Cela démontre que pour le moment, bien des pratiques ne

s'accordent pas avec la vision de l'évaluation formative exposée dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages.

5.2 Entraves à la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages

Cette absence de renouvellement des pratiques semble être liée aux différents défis auxquels les enseignants du secondaire font face dans la mise en œuvre de cette politique. L'un des plus importants est sans doute la posture des enseignants par rapport au changement souhaité. La résistance au changement mise en exergue par les répondants confirme les difficultés et les résistances manifestées par les enseignants par rapport à l'implantation de l'évaluation formative énoncées par certains auteurs (Scallon, 2000 ; CERI, 2008 ; Hadji, 2012). En outre, des difficultés relatives à la compréhension des directives de la politique d'évaluation des apprentissages, la complexité de l'évaluation formative, la prépondérance de la note, l'exercice de la différenciation, l'engagement de l'élève sont aussi pointés du doigt. Ces multiples défis rencontrés semblent constituer une entrave sérieuse à la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages, en ce qui concerne l'évaluation formative. Pourtant, cette posture défavorable des enseignants pourrait s'améliorer s'ils étaient davantage informés, formés et conscientisés quant à la démarche d'évaluation formative et son incidence sur la progression des apprentissages. Cela pourrait contribuer par la même occasion à relever la plupart de ces défis. En ce qui concerne le temps à consacrer à l'évaluation formative, en principe, il ne devrait pas constituer une difficulté si chaque enseignant était conscient que l'évaluation formative fait partie intégrante de l'apprentissage dans l'approche par compétences. Par ailleurs, comme l'ont mentionné certains répondants, mettre un accent particulier sur les stratégies pouvant susciter la motivation intrinsèque, le goût et le plaisir d'apprendre chez l'élève permettrait

probablement de venir à bout de la prépondérance de la note. Mais, face à ces multiples défis, les répondants ne renoncent pas pour autant à essayer de trouver des solutions. En témoignent les suggestions pertinentes qu'ils ont fournies pour aplanir les difficultés. Il serait donc opportun de prendre en compte ces suggestions qui rappelons-le, sont essentiellement axées sur l'engagement personnel de l'enseignant dans son développement professionnel, à un meilleur accompagnement administratif et pédagogique, en passant par la responsabilisation de l'élève, l'utilisation des nouvelles technologies, etc.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

La présente recherche a tenté de se fonder sur le point de vue d'enseignants du secondaire par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative pour déterminer si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans la politique d'évaluation des apprentissages. Pour y arriver, des entrevues ont été menées auprès d'une dizaine d'enseignants du secondaire exerçant dans la région de Montréal. L'analyse qualitative des informations recueillies a fait émerger huit catégories de thèmes et sous-thèmes formant la grille d'analyse. Celle-ci a permis de dresser un portrait des pratiques d'évaluation formative dans l'approche par compétences parallèlement à celui des pratiques en cours dans l'approche par objectifs. Une analyse plus fine des données a permis par la suite, de repérer dans les pratiques en vigueur, les caractéristiques d'une évaluation formative telle que décrite par Wiliam (2010) et Wylie et al. (2012). Ainsi, à l'instar des recherches qui ont été menées dans le but de comprendre les pratiques d'évaluation formative et les conceptions qui les sous-tendent, cette recherche apporte des éclairages sur celles qui sont pratiquées actuellement. Elle facilite ainsi la compréhension des pratiques d'évaluation formative des enseignants du secondaire dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages. Elle contribue de ce fait à l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation.

D'autre part, cette recherche a mis en exergue les multiples défis auxquels les enseignants du secondaire sont confrontés pour mettre en œuvre la vision de l'évaluation formative déclinée dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages et pour pratiquer l'évaluation formative de manière appropriée. Elle

offre de ce fait l'opportunité de savoir exactement sur quels aspects en particulier axer les interventions pour apporter les solutions idoines. Par ailleurs, elle offre l'occasion d'avoir une diversité de solutions envisageables en examinant les suggestions faites par les enseignants par rapport aux défis dont ils ont fait état.

Cependant, tous ces avantages cachent mal un certain nombre de limites que présente cette recherche. D'abord, la difficulté d'accéder aux écoles et de trouver dans une seule école par exemple, un nombre important de participants qui répondent au critère de sélection et qui acceptent de participer à cette recherche. Cela constitue en soi une première limite entraînant une autre limite relative à la méthodologie. Certes l'entrevue a permis de collecter des informations ayant beaucoup contribué à la compréhension des pratiques d'évaluation formative au secondaire, mais le fait de se fonder uniquement sur le dire des enseignants peut s'avérer être une limite. Étant donné que tout le discours des répondants s'est articulé autour de ce qu'ils font, ce qu'ils peuvent faire ou ce qu'ils auraient pu faire, on ne saisit pas très bien ce qui se fait concrètement dans la classe. Par conséquent, aller voir les pratiques effectives au moyen de l'observation aurait permis de relever de visu toutes les caractéristiques que renferment les pratiques d'évaluation formative actuelles. Cela aurait certainement contribué à en avoir une compréhension beaucoup plus approfondie. En outre, observer les pratiques puis demander aux enseignants de les expliciter les aurait peut-être amenés à mieux saisir le sens que renferment leurs actions dans ce domaine. Pour toutes ces raisons, il serait donc pertinent d'envisager dans une recherche future d'inclure l'observation dans les méthodes de collecte de données en complément de l'entrevue. Ceci donnerait la possibilité de procéder à une autre forme de triangulation des données et d'éviter par la même occasion le biais de la désirabilité sociale qui pourrait survenir dans les entrevues. Aussi, une recherche collaborative amenant les

enseignants à expliciter leurs pratiques leur ferait prendre conscience de leurs savoirs latents, ce qui pourrait contribuer à leur développement professionnel.

APPENDICE A

Lettre d'invitation à l'attention des participants à cette recherche

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Fatou Cissé, je suis étudiante dans un programme de maîtrise en éducation, concentration Éducation et pédagogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. La rédaction d'un mémoire est une exigence partielle à ce cours. À cet effet, j'ai choisi d'étudier les pratiques d'évaluation formative au secondaire dans la région de Montréal, plus d'une décennie après l'implantation de la nouvelle politique d'évaluation par le ministère. Ce travail est effectué sous la direction du professeur Pascal Ndinga, Université du Québec à Montréal.

La présente recherche vise à analyser les pratiques d'enseignants montréalais du secondaire afin de déterminer si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Les réponses que vous apportez à nos questions permettront certainement d'atteindre cet objectif. Je vous serai donc reconnaissante de bien vouloir participer à cette recherche. L'entrevue durera 45 minutes au maximum.

Votre anonymat ainsi que toutes les règles d'éthique seront scrupuleusement respectés. Vous serez par ailleurs libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans subir un quelconque préjudice ou fournir des explications.

Je vous remercie très sincèrement de votre participation.

Fatou Cissé

APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec, plus d'une décennie après son implantation : Analyse des pratiques d'évaluation formative d'enseignants montréalais du secondaire »

IDENTIFICATION:

Chercheur(e) responsable du projet : Fatou Cissé

Programme d'enseignement : Éducation et pédagogie

Adresse courriel :

Directeur de recherche : Pascal Ndinga

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à examiner le niveau d'appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages par rapport à l'évaluation formative. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de M. Pascal Ndinga, professeur au département de la Faculté des sciences de l'éducation. Il peut être joint au **XXXXXXXX**

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT :

Votre participation est requise pour une entrevue qui prendra environ trente minutes (30) de votre temps. Au cours de cette entrevue, il vous sera demandé de livrer, entre autres, votre perception quant aux avantages, inconvénients, éléments nouveaux ou anciens des pratiques d'évaluation formative, d'indiquer les modalités et les stratégies adoptées pour se conformer à la politique d'évaluation, ainsi que les défis à relever pour assurer l'amélioration de ces pratiques.

Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission dans un lieu et à une heure qui seront déterminés d'un commun accord avec le responsable du projet. L'enregistrement vise strictement à s'assurer que l'essentiel de l'entretien soit fidèlement transcrit et pris en compte. La transcription sur support informatique qui en suivra sera codée afin de garder le caractère confidentiel du traitement des données. Ainsi aucun répondant ne sera identifié et des pseudonymes seront plutôt utilisés. Vous avez aussi la possibilité d'approuver ou non le verbatim, si vous le souhaitez.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS :

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation formative. Vous pourrez également bénéficier des recommandations et suggestions d'amélioration des pratiques d'évaluation formative après l'analyse qui en sera faite. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette recherche. Vous devez cependant prendre conscience que cette recherche pourrait impliquer un risque d'inconfort professionnel pour les participants dans la mesure où ils peuvent être mal à l'aise quand ils parlent de leur pratique parce qu'ils craignent d'être jugés négativement. Ils peuvent aussi ne pas vouloir se prononcer sur certaines questions. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra

vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à la participation d'un répondant s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ:

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, M. Pascal Ndinga, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcriptions codés) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet.

Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la dernière publication.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE OU AUTRE :

Il est entendu que votre participation à la recherche sera entièrement gratuite.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable du projet par courriel à l'adresse :) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche au XXXXXXXXX ou par courriel à l'adresse: XXXXXXXX des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro XXXXXXXX

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Date :

APPENDICE C

Questionnaire d'entrevue

Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec, une décennie après son implantation : analyse des pratiques d'évaluation formative d'enseignants montréalais du secondaire

1. Comment décrivez-vous la vision que vous aviez de l'évaluation formative avant la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages ?
2. Quelles sont les modalités que vous prévoyiez pour cette forme d'évaluation ?
3. Quelles sont les stratégies que vous utilisiez ? À quel moment ?
4. Quels effets ces stratégies avaient-elles sur les apprentissages effectués par les élèves et sur votre enseignement ?
5. Comment décrivez-vous la vision de l'évaluation formative dans la nouvelle politique ?
6. Quels sont les éléments nouveaux dans votre pratique d'évaluation formative depuis l'implantation de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages ?
7. Comment décrivez-vous les modalités d'évaluation formative adoptées pour vous conformer à la vision du ministère ?
8. Quelles sont les stratégies que vous utilisez actuellement ? À quel moment ?

9. Quels effets ont-elles sur les apprentissages effectués par les élèves et sur votre enseignement ?

10. Quel rôle l'élève joue-t-il dans votre pratique d'évaluation formative ?

11. De quelle manière impliquez-vous l'élève dans votre pratique d'évaluation formative?

12. Quels sont les avantages que vous percevez ? En quoi représentent-ils des avantages ?

13. Quels sont les inconvénients ? En quoi représentent-ils des inconvénients ?

14. Quels défis avez-vous rencontrés dans la mise en œuvre de la politique d'évaluation au regard de l'évaluation formative ?

15. Comment prévoyez-vous relever ces défis ?

16. Que voulez-vous ajouter ? Un quelconque aspect que vous souhaitez aborder ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles, De Boeck.
- Allal, L. (1978). *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'apprentissage*. Neuchâtel : Institut de recherches et de documentation pédagogiques.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique d'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans Allal, L. et Lopez, L. M. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- Bélair, L-M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bell, B. et Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL : Kluwer Academic Publishers.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., Crohas, G.M. (2010, septembre). *Congrès La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire*. Actes du congrès, septembre 2010, Université de Genève.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Bonniol, J.J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Belgique : De Boeck.
- Bouffard, T. (2011). Des apprenants autonomes ? Dans Bourgeois, É et Chapelle, G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Bourgeois, É. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans Bourgeois, É et Chapelle, G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Burns, M. K. (2008). *What is Formative Evaluation?* Minnesota Center for Reading Research.
- Butler, D.L. et Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives. Hors série –numéro 3*. Actes du colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative. Récupéré le 5 mars 2015 de http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2008). *Évaluer l'apprentissage- L'évaluation formative*. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : une revue critique de la littérature de recherche. Dans Allal, L. et Lopez, L. M. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Coulet, J-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 1(74), 1-30.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M-P., Lebrun, J., Hasni, A. et Lenoir, Y. (2007a). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*. Rapport de recherche. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007b). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27- 45.
- De Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132.

- De Corte, E. (2010a). Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps. Dans Bourgeois, É et Chapelle, G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Corte, E. (2010b). Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps dans OCDE (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE. Récupéré le 1er avril 2015 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>
- De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(15), 25-37.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58.
- Durand, M. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise
- Durand, M. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditeur Marcel Didier
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. Science-like criteria in qualitative research. *Pratiques psychologiques* 10, 79–86.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Québec : Les éditions CEC.
- Gérard, F-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75 - 92.
- Gay, T. (2006). *L'indispensable de la sociologie*. Google Books. Récupéré le 13 Juin 2015 à partir du site : <https://books.google.com/books?id=58rRGK-nDEYC>
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 67-77.
- Grzeda, M. (2004). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24(6), 530-545.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport de recherche*.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer. Une recherche scientifique en éducation*. Québec : Guérin.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, (77)1, 81-112.
- Hinton, C. et Fischer, K.W. (2010). Perspective développementale et biologique de l'apprentissage dans OCDE (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck.
- Ivic, I. (1994). LEV S. VYGOTSKY (1896 - 1934). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24 (3/4), (91/92), 793-820. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. Récupéré le 1^{er} décembre 2015 de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskf.pdf>
- Kahn, S., Hersant, M. et Ravachol, O. (2010). Savoirs et collaboration entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation. Hors-série, 1*.
- Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques des professeurs de mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative en mathématiques*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal. Canada : Bibliothèque et Archives Canada. Direction du patrimoine de l'édition.
- La Fédération autonome de l'enseignement. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Une étude exploratoire*.
- Laurier, D. M., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe. Des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans Allal, L. et Lopez, L. M. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D., Dionne, É., Lafontaine, D., Tessaro, W. et Allal, L. (2014). L'évaluation des compétences en salle de classe : régulations entre politiques et pratiques.

- Dans Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (85-96)*. Belgique : De Boeck.
- Leduc, D., Blais, J-G. et Raïche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), p. 373-396.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd, Montréal : Guérin.
- Lemaître, D. et Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*, 2^e éd, Montréal : Éditions nouvelles.
- Leung, C., et Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3), 335-359.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Québec : Éditions Études Vivantes.
- Louis, R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3). 753-768.
- Lusignan, G. (2008). Points de vue de deux enseignantes du secondaire sur les changements apportés en évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 148.
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (117-125)*. Belgique : De Boeck.
- Matteau, P. (1988). Le Mastery Learning : une stratégie intégratrice. *Pédagogie collégiale*, 2(1).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Version préliminaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *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. Récupéré le 6 décembre 2014 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/motivation-soutien-et-evaluation-les-cles-de-la->

reussite-des-eleves-programme-de-recherche-1/

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013*. Récupéré le 2 février 2015 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2012-2013.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2004). *L'évolution du système éducatif de la France. Rapport national*.
- Morrisette, J. et Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 1-27.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. et Nadeau, M-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Morrisette, J. (2011). Formative Assessment: Revisiting the territory from the point of view of teachers. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(20), 247-265.
- Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession*, 20(3).
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Presses universitaires de Rennes.
- Munari, A. (1994). JEAN PIAGET. *Revue Perspectives*, 14(1-2), 321-337, Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3^e éd. France : Armand Colin.
- Ndinga, P. (2013). Authenticité des tâches d'évaluation en milieu scolaire : état des lieux. Dans Raïche, G., Ndinga, P. et Meunier, H. (dir.), *Des mécanismes pour*

- assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation. Volume 3- Aspects pratiques*, 111-128. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Olivier, L., Bédard, G. et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche. Sources, outils et méthode*. Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pryor, J. et Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O et Feyfant, A. (2014). *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation numéro 94. Récupéré le 28 juillet 2015 de [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources/53/8/Evaluation_Evaluer_pour_\(mieux\)_faire_apprendre-2014_357538.pdf28](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources/53/8/Evaluation_Evaluer_pour_(mieux)_faire_apprendre-2014_357538.pdf28)
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*, 3e éd. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Presses Université Laval.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : exploration en évaluation des apprentissages*. Montréal : Pearson ERPI.
- Schön, D. A. (1983, 1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions logiques.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41- 48.

- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Belgique : De Boeck.
- Wiliam, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces dans OCDE (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE. Récupéré le 1^{er} avril 2015 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>
- Wylie, E.C., Gullickson, A.R., Cummings, K.E. Egelson, P.E., Noakes, L. A., Norman, K. M. et Veeder, S.A. (2012). *Improving formative assessment practice to empower student learning*. United States: Corwin.