

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION D'UN GUIDE PRATIQUE DE PISTES DE SOLUTIONS AUX
PRINCIPAUX ÉCUEILS RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTS D'UNE
ÉCOLE SECONDAIRE MONTRÉLAISE DANS LA PRATIQUE
D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
FOUZIA BELAHNECHE

DÉCEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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

Mes premiers remerciements s'adressent à Monsieur Pascal Ndinga, directeur de recherche pour son encadrement, ses encouragements et sa patience.

Des remerciements particuliers aux enseignants qui ont participé à ce projet et qui l'ont rendu possible, ainsi qu'à la direction de l'école secondaire qui m'a facilité cette intervention.

Je remercie également mes parents pour leur soutien moral et leurs encouragements.

Enfin, des profonds remerciements à mon conjoint Salem pour son support et son aide inestimable pour me faciliter la conciliation famille-travail- études et à mes filles Yasmine et Ania qui sont pour moi une grande source de motivation.

DÉDICACES

À mes parents, mon conjoint, mes enfants et amies, amis ainsi qu'à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, ma plus profonde reconnaissance pour votre soutien et vos encouragements

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACES	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Origine du projet	4
1.2 Principaux écueils relatifs à l'évaluation des apprentissages par compétences répertoriés dans la littérature	4
1.3 Justification du projet d'intervention	9
1.4 Formulation du problème	10
1.5 Objectif général du projet d'intervention	12
PARTIE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCES.....	13
2.1 Origine et fondement de l'évaluation par compétence.....	13
2.2 Définitions	18
2.3 Les fondements du guide pratique.....	28
2.4 Le projet d'intervention.....	36
2.5 Objectifs spécifiques.....	37
PARTIE 3	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	39
3.1 Cadre d'intervention	39
3.2 Méthodologie.....	40
3.3 Population visée et échantillonnage.....	41
3.4 Considérations éthiques et sélection des participants	47
3.5 La collecte des données.....	47
3.6 Le déroulement de la collecte des donnée.....	51
3.7 Analyse des données	52

PARTIE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	57
4.1 Présentation et analyse des données.....	57
4.2 Présentation et analyse des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés.....	58
4.3 Présentation et analyse des données recueillies lors du groupe de discussion...	106

PARTIE 5

DISCUSSION.....	122
5.1 Rigueur et validité de l'analyse des données	123
5.2 Interprétation des résultats.....	123
CONCLUSION.....	154

RÉFÉRENCES.....	400

ANNEXES

ANNEXE A.....	161
PARTIE 6	161

GUIDE PRATIQUE DE PISTES DE SOLUTIONS AUX PRINCIPAUX ÉCUEILS
RENCONTRÉS PAR DES ENSEIGNANTS AU SECONDAIRE DANS LA
PRATIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE CADRE DU
RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.

ANNEXE B : La lettre de recrutement.....	210
ANNEXE C : Le formulaire d'information et de consentement.....	212
ANNEXE D : Renseignement sur les participants à la recherche.....	215
ANNEXE E : Plan d'entretien semi-dirigé et du groupe de discussion.....	217
ANNEXE F : Grilles d'analyse des verbatim des entretiens semi-dirigés	221
ANNEXE G : Grilles d'analyse du verbatim du groupe de discussion.....	247
ANNEXE H : Verbatim des entretiens semi-dirigés.....	251
ANNEXE I : Verbatim du groupe de discussion.....	379

LISTE DES FIGURES

Figure. 1 Programme de formation de l'école québécoise	14
Figure. 2 Hiérarchie des situations	134
Figure. 3 Procédure d'élaboration d'une grille d'appréciation analytique pour une situation d'apprentissage précise	138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau. 1 Caractéristiques des élèves et leur répartition selon les différentes classes	42
Tableau. 2 Les participants aux entretiens de récits de pratique Professionnelle	46
Tableau. 3 Les participants au groupe de discussion	46
Tableau. 4 Analyse des données relatives à la planification d'évaluation	72
Tableau. 5 Analyse des données relatives à la tâche de l'évaluation	80
Tableau. 6 Analyse des données relatives aux instruments d'évaluation et de collecte d'informations	87
Tableau. 7 Analyse des données relatives au jugement professionnel et la communication des résultats	97
Tableau. 8 Analyse des données relatives à l'administration des évaluations et les rôles en évaluation	104

RÉSUMÉ

L'évaluation est l'une des actions pédagogiques qui prennent une grande place dans les pratiques enseignantes et qui ont un impact direct sur les résultats des élèves et leur cheminement scolaire. Étant enseignante au secondaire depuis plusieurs années, et à la suite des échanges et des discussions au sein du monde de l'éducation, j'ai constaté que les enseignants sont confrontés à une multitude de défis et d'obstacles qui rendent la tâche d'évaluation complexe. En effet, lors de notre recherche documentaire, nous avons identifié certains de ces problèmes vécus relatifs à l'évaluation des apprentissages. Toutefois, force est de constater que peu de recherches sur les implications de l'évaluation des compétences à l'ordre du secondaire ont été réalisées. Il y a donc un réel besoin d'outiller les enseignants dans leur pratique quotidienne pour surmonter les écueils récurrents à l'évaluation au secondaire.

Notre projet d'intervention, intitulé : « Élaboration d'un guide pratique de pistes de solutions aux principaux écueils rencontrés par les enseignants d'une école secondaire montréalaise dans la pratique d'évaluation des apprentissages », est réalisé dans une école secondaire montréalaise. Il a pour but d'élaborer un guide pratique de pistes de solutions aux principaux écueils relatifs à l'évaluation des apprentissages dans le cadre du renouveau pédagogique. Ce guide est destiné aux enseignants en exercice et aux professionnels de l'éducation qui œuvrent auprès des élèves pour mieux les soutenir dans cette démarche pédagogique. Ces pistes de solutions sont présentées sous forme de stratégies, d'outils pédagogiques, de suggestion et de recommandations.

Pour recueillir les données nécessaires à la réalisation de notre projet d'intervention, nous avons utilisé deux outils. Premièrement, des entretiens individuels semi-dirigés

sont menés auprès de huit enseignants sous forme de récits de pratiques professionnelles. Par la suite, dans le but de valider nos premiers résultats ainsi recueillis et afin d'approfondir les connaissances et faire ressortir les différentes facettes du phénomène à étudier, un groupe de discussion constitué de six autres enseignants a été réalisé.

Les résultats du projet d'intervention confirment que les enseignants ont dû surmonter plusieurs défis et obstacles pour modifier leurs pratiques d'évaluation afin de répondre aux exigences ministérielles fluctuantes depuis l'instauration de la réforme au secondaire. Le manque de ressources pédagogiques et l'instabilité dans les décisions politiques qu'a vécu notre système éducatif cette dernière décennie ont engendré chez les enseignants une incertitude professionnelle à l'égard de leurs pratiques quotidiennes.

Le guide de pistes de solutions proposé, à l'annexe A, a pour objectif d'aider les enseignants et d'améliorer les pratiques d'évaluation des apprentissages au secondaire dans le cadre du renouveau pédagogique.

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a été marqué par différentes réformes visant principalement l'augmentation du taux de réussite dans les écoles et l'amélioration des performances des élèves afin de mieux répondre au marché du travail. Au Québec, la réforme scolaire a été instaurée en 2000 au primaire et a atteint le niveau secondaire à travers le renouveau pédagogique en 2005. Parmi les grands changements que cette Réforme a apportés dans le système éducatif actuel, c'est la mise en place de programmes disciplinaires élaborés à partir d'une approche appelant au développement de compétences (Renouveau pédagogique, 2012). De ce fait, l'enseignement traditionnel, qui se résumait à la simple transmission des connaissances, ne suffit plus pour répondre aux exigences et à la vision du curriculum actuel. Par conséquent, de nouvelles stratégies d'enseignement et de nouvelles pédagogies ont vu le jour dans le but de s'adapter à ce nouveau curriculum. Ce passage à des programmes axés sur le développement des compétences et ces changements dans les méthodes d'enseignement impliquent nécessairement des modifications dans les méthodes d'évaluation afin d'être conformes à cette nouvelle vision de l'apprentissage. Qu'en est-il alors des pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte actuel de l'approche par compétences?

L'évaluation des apprentissages est une des tâches importantes qui incombent à l'enseignant. En effet, ce dernier doit planifier les évaluations en respectant plusieurs contraintes : le programme de formation, la progression des apprentissages, la grande diversité des élèves avec lesquels il travaille ainsi que les valeurs présentes dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003) telles que l'égalité, l'équité et la justice. Dans une optique de favoriser la progression des apprentissages chez l'élève, l'enseignant doit s'assurer, à travers les évaluations formatives, que l'évaluation permet la régulation de l'apprentissage. En fin d'apprentissage,

l'évaluation doit permettre la reconnaissance du niveau d'atteinte des compétences chez l'élève à des fins de sanction. Pour ce faire, l'enseignant doit aussi s'assurer de collecter suffisamment d'informations sur lesquelles il va se baser pour bâtir son jugement professionnel et prendre des décisions quant au cheminement scolaire à poursuivre par l'élève.

Devant une tâche aussi complexe et dans la foulée des changements que subit notre système éducatif, ce projet d'intervention, intitulé : « Élaboration d'un guide pratique de pistes de solutions aux principaux écueils rencontrés par les enseignants d'une école secondaire montréalaise dans la pratique d'évaluation des apprentissages », a comme but de proposer un guide de pistes de solutions aux obstacles identifiés. Ce travail est constitué principalement de six parties. Dans la première partie, nous déterminerons la problématique du projet d'intervention. D'abord, nous préciserons l'origine du projet ainsi que certains écueils relatifs à l'évaluation des apprentissages répertoriés dans la littérature. Ensuite, nous déterminerons le problème visé par le projet d'intervention, l'objectif général du projet d'intervention ainsi que les objectifs spécifiques. Suivra la deuxième partie qui sera consacrée au cadre de références, dans lequel nous aborderons les fondements de notre guide pratique et du projet d'intervention. Nous poursuivrons par une exposition des origines et des fondements de l'évaluation par compétences. Une approche sur laquelle est bâti le programme de formation de l'école québécoise. Nous définirons aussi les principaux champs notionnels relatifs au thème de notre projet d'intervention qui sont essentiels à la compréhension de ce présent travail. Nous terminerons par la présentation des objectifs spécifiques du projet. Dans la troisième partie, nous expliciterons le cadre de notre intervention et les deux outils méthodologiques adoptés pour la cueillette des données. Au moyen d'entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, nous dresserons un portrait des pratiques d'évaluation des enseignants pour déterminer les obstacles qu'ils rencontrent lors de cette tâche pédagogique dans le but de tenter de trouver des pistes de solutions. Nous continuerons par la présentation de

l'échantillonnage sur lequel s'est basée la collecte des données ainsi que les considérations éthiques prises pour le recrutement des participants. Aussi, nous dirons quelques mots sur le déroulement de la collecte des données et nous exposerons les méthodes qui ont servi à l'analyse des données recueillies. Par la suite, dans la quatrième partie, nous exposerons les données recueillies et nous procéderons à la synthèse et à l'analyse des résultats obtenus. La cinquième partie est consacrée à la discussion et à l'interprétation des résultats de l'étude à travers lesquels nous arriverons à identifier des solutions concrètes et des recommandations aux obstacles cernés. La dernière partie, présentée à l'annexe A, est une synthèse des principales pistes de solutions retenues. Ces solutions sont regroupées sous forme d'un guide pratique d'évaluation des apprentissages au secondaire auquel les enseignants peuvent se référer dans le but de les aider dans leurs pratiques évaluatives au quotidien. Finalement, dans la conclusion, nous ferons un bref retour sur l'ensemble du travail et nous présenterons les contributions ainsi que les limites du présent projet d'intervention. Nous terminerons avec une ouverture sur des pistes de recherches éventuelles qui pourraient approfondir cette étude.

PARTIE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Origine du projet

Après plus de 10 ans d'expérience en enseignement et suite au travail d'équipe et aux échanges avec les professionnels de l'éducation, nous avons constaté que, lors des évaluations des apprentissages, les enseignants sont confrontés à une multitude de problèmes et d'embûches de différents ordres ce qui rend cette tâche complexe. À vrai dire, l'évaluation est l'une des actions pédagogiques qui prend une grande place dans la pratique enseignante puisqu'elle a un impact direct sur la réussite des élèves (MEQ, 2003). D'ailleurs, le projet éducatif de l'école fait de l'évaluation une partie intégrante des apprentissages des élèves; « dans les années à venir, l'évaluation sera vue davantage comme un levier pour l'apprentissage qui permet d'accompagner l'élève dans sa démarche vers le savoir » (Projet éducatif, 2011). Toutefois, force est de constater qu'aucune réflexion sur les implications de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences au secondaire n'a été faite sérieusement. Ce travail aura donc pour but de proposer un guide de pistes de solutions aux obstacles que rencontrent les enseignants dans leur pratique d'évaluation. Il est destiné aux enseignants en exercices et aux professionnels de l'éducation chargés d'évaluation des apprentissages au secondaire.

1.2 Principaux écueils relatifs à l'évaluation des apprentissages par compétences répertoriés dans la littérature

Dans la politique d'évaluation des apprentissages, il est clairement indiqué que « l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes par

l'approche par compétences et l'esprit qui les sous-tend » MELS (2003, p. 17). Cependant, évaluer des compétences n'est pas une tâche facile. Dans la littérature, certaines difficultés inhérentes à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ont été soulevées. Nous tenterons donc, dans ce qui suit, d'exposer certaines d'entre elles.

1.2.1 Élaboration de situations d'évaluation complexes

L'évaluation par compétences exige de placer les élèves dans des situations d'évaluation complexes et nouvelles qui leur permettent la mobilisation et le transfert des savoirs. Un des défis auxquels les enseignants font face est que la planification de ce type de situations d'évaluation nécessite beaucoup de temps (Durand et Chouinard, 2012). Le ministère de l'Éducation, dans le cadre de référence des évaluations au secondaire, indique que « l'enjeu majeur en évaluation est de concevoir des situations qui vont permettre à tous les élèves de démontrer qu'ils peuvent mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de leurs compétences » (MELS, 2006, p. 7). En effet, en raison de la diversité des élèves à laquelle les enseignants sont confrontés, il n'est pas évident de bâtir des situations d'apprentissage et d'évaluation qui répondent à leurs besoins. Certains élèves se découragent devant la complexité des situations d'apprentissage.

1.2.2 Connaissances ou compétences

Le débat entre évaluer les connaissances ou les compétences est toujours d'actualité dans nos écoles. Selon Fortin (2008), certains enseignants pensent qu'évaluer des compétences est plus facile puisqu'on n'a plus à se soucier de la transmission des connaissances aux élèves. En effet, Durand et Chouinard (2012, p. 38) nous avertissent du piège de l'approche par compétences, ils expliquent que « l'un des pièges de l'approche par compétences est de négliger l'importance des connaissances,

de leur enseignement explicite et principalement de leurs évaluations ». Il paraît donc évident qu'il ne peut y avoir développement de compétences sans l'acquisition de connaissances. L'élève doit mobiliser ses connaissances acquises lors des apprentissages et les réorganiser pour démontrer sa compétence à résoudre une situation problème.

1.2.3 Un nombre trop élevé de compétences à évaluer dans une même discipline

Les compétences disciplinaires sont des compétences spécifiques à chacune des matières enseignées. Dans chaque discipline, l'enseignant évalue l'atteinte des compétences relativement à la matière enseignée. Prenons par exemple les mathématiques, l'enseignant doit évaluer trois compétences à savoir : C1 résoudre une situation problème, C2 déployer un raisonnement mathématique et C3 communiquer à l'aide d'un langage mathématique; la troisième compétence étant dernièrement intégrée dans la deuxième. Cette subdivision de la compétence disciplinaire en plusieurs sous compétences rend le jugement professionnel de l'enseignant peu crédible, car il est porté sur une partie de la réelle compétence de l'élève par rapport à la discipline enseignée. Cette vision va à l'encontre de la définition du ministère de l'Éducation de la compétence qui la définit comme un « savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2000, p. 4). Si l'on considère la compétence 1 en mathématique par exemple, l'élève ne peut pas résoudre une situation problème sans avoir recours à déployer un raisonnement mathématique. Et pour présenter sa solution, il doit absolument communiquer à l'aide d'un langage mathématique approprié. Donc, pour que l'enseignant puisse porter un jugement objectif sur le niveau de développement de la compétence de l'élève en mathématique en ce qui a trait à la résolution de problème, il doit prendre en considération les trois compétences en même temps.

Afin de permettre à l'élève de développer sa compétence disciplinaire, Durand et Chouinard (2012, p. 45) proposent que la multitude des compétences disciplinaires liées à une même discipline soit réduite à une seule compétence disciplinaire. Pour témoigner du développement de la compétence, l'élève doit suivre une démarche bien établie qui lui permet de résoudre le problème. En mathématique par exemple, ces auteurs suggèrent qu'il y ait une seule compétence à évaluer, la compétence mathématique. Pour résoudre un problème en mathématique, l'élève doit suivre la démarche suivante :

- Cerner le problème à résoudre;
- Appliquer les concepts mathématiques appropriés;
- Élaborer une solution et justifier son choix;
- Valider sa solution;
- Communiquer sa solution à l'aide d'un langage mathématique;
- Autoévaluer sa démarche.

Cette démarche donne un portrait plus complet et global sur le développement d'une compétence disciplinaire plutôt que de la subdiviser en plusieurs compétences.

1.2.4 Des critères d'évaluation imprécis

L'interprétation de l'information recueillie est une étape déterminante puisqu'elle permet de porter un jugement professionnel éclairé. Actuellement, dans les écoles l'interprétation normative¹ a cédé la place à l'interprétation critériée²; « les instruments de mesure conçus pour faire état de certains apprentissages se sont

¹ Selon Legendre, l'évaluation normative est « un mode d'évaluation où la performance d'un sujet et comparée, au moyen de rang centile ou de stannine, à celle des autres personnes d'un groupe de référence d'après un même instrument » (Legendre, 2005, p. 646).

² L'évaluation critériée est définie comme « un mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés indépendamment de la performance de tout autre sujet » (Legendre, 2005, p. 634).

inscrits dans une perspective nouvelle, celle de l'interprétation critériée, une approche qui remplace l'approche normative classique » (Scallon, 2007, p. 2). Il importe donc que les critères d'évaluation et les éléments observables sur lesquels l'enseignant se base pour apporter son appréciation et prendre sa décision soient clairs et précis.

Le ministère de l'Éducation (2006) précise dans son cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au secondaire que l'enseignant doit formaliser ses appréciations en utilisant des instruments d'interprétation tels que les grilles d'évaluation. Ainsi, à partir des critères fournis par les documents officiels, le programme de formation, les échelles de niveaux de compétences et le document de la progression des apprentissages, l'enseignant élabore ses outils de collecte d'informations. « Le travail de l'enseignant consiste à observer la démarche mise en place par l'élève pour résoudre le problème et l'interpréter à l'aide d'une grille d'évaluation critériée » (Durand et Chounard 2012, p. 265). Toutefois, il semble que les critères prescrits dans les documents officiels sont rédigés de façons imprécises et floues ce qui donne lieu à des interprétations ambiguës puisqu'ils ne permettent pas de décrire avec exactitude les éléments observables dans les situations d'évaluation, des éléments sur lesquelles l'enseignant se base pour juger du niveau de développement de la compétence chez l'élève.

1.2.5 Le jugement professionnel et la subjectivité

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ne peut être réduite à une simple implication de normes et modalités ou à un simple cumul de notes. Elle requiert le jugement professionnel de l'enseignant pour qu'elle soit valide. Durand et Chouinard (2012) expliquent que l'un des impacts majeurs que l'approche par compétences a eu sur l'évaluation des apprentissages est la place prépondérante accordée au jugement professionnel de l'enseignant. À cet effet, la politique d'évaluation précise que « l'évaluation nécessite, dans un deuxième temps, l'exercice d'un jugement par l'enseignante ou l'enseignant relativement aux apprentissages

réalisés par l'élève en s'appuyant sur l'information recueillie, traitée et appréciée » (MEQ, 2003, p. 15). Bien que la subjectivité soit inhérente au jugement professionnel, il importe que cet acte pédagogique soit fondé sur des balises claires et bien établies pour se conformer à la valeur de la justice prescrite dans la politique d'évaluation des apprentissages.

1.2.6 Le manque de stabilité dans les politiques évaluatives

Depuis l'instauration du nouveau pédagogique au secondaire en 2005, le monde de l'éducation n'a pas cessé de subir des changements et de recevoir de nouvelles instructions. En effet, la pression populaire et médiatique a amené le ministère de l'Éducation en 2007 à établir un règlement modifiant le régime pédagogique afin de présenter les résultats scolaires en pourcentages. De cette décision ont découlé la mise à jour des échelles de niveaux de compétences et l'instauration de la progression des apprentissages, pour finir avec le bulletin unique implanté depuis 2011 (Durand et Chouinard, 2012). Ces décisions ministérielles fluctuantes ont forcément eu un impact sur les pratiques évaluatives des enseignants au secondaire puisque ces derniers doivent s'ajuster continuellement afin de répondre aux exigences ministérielles.

1.3 Justification du projet d'intervention

Il est évident que l'évaluation des apprentissages dans le cadre du nouveau pédagogique est une tâche complexe, elle nécessite une planification rigoureuse, du temps et du jugement de la part de l'enseignant. Elle s'inscrit donc dans une démarche à plusieurs étapes que Durand et Chouinard (2012) précisent à savoir :

- 1- La planification de l'évaluation,
- 2- la collecte d'informations,
- 3- l'interprétation,

4- le jugement,

5- la communication des résultats.

Les enseignants ont donc besoin d'être soutenus lors de ces étapes afin de s'assurer que l'évaluation respecte les normes de validité et de crédibilité. À cet effet, le ministère de l'Éducation souligne l'importance des compétences des enseignants en évaluation. « En tenant compte des responsabilités qui incombent aux enseignants, on ne saurait trop insister sur le fait de développer et de maintenir à jour leurs compétences » (MEQ, 2003, p. 10). De plus, on remarque que la tâche du conseiller pédagogique dans l'école est très lourde, il ne peut donc pas répondre aux besoins de tous les enseignants. De ce qui précède, certaines questions se sont imposées lors de notre réflexion, celles-ci nous guideront tout au long de notre intervention et de nos actions, à savoir :

- La planification de l'évaluation est-elle balisée par des normes et modalités claires?
- Quel est l'impact du retour au bulletin chiffré en 2011 sur les pratiques évaluatives au secondaire?
- Les outils pédagogiques nécessaires à la collecte d'informations qui sont mis à la disposition des enseignants sont-ils disponibles, clairs, fiables et efficaces?
- Comment se fait le jugement réellement?
- Dans quelles conditions se fait la communication des résultats?

1.4 Formulation du problème

Dans l'école traditionnelle, l'action d'évaluer les élèves n'intervient qu'à la fin des apprentissages. Alors que depuis l'instauration de la Réforme au secondaire en 2005, l'évaluation des apprentissages occupe une place primordiale dans les pratiques enseignantes puisque désormais, elle fait partie de la tâche quotidienne de

l'enseignant. En effet, « l'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages des élèves » (MEQ, 2003, p. 14), c'est la première orientation que doit prendre l'évaluation selon la politique d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, la lecture de certains articles de revues pédagogiques, telle « Vie pédagogique » diffusée par le ministère de l'Éducation et qui témoigne du vécu des enseignants lors des pratiques d'évaluation, ainsi que notre expérience d'enseignante au secondaire nous ont permis de constater qu'évaluer les apprentissages dans une approche par compétences suscite beaucoup de questionnements et d'incertitudes chez les enseignants; certains d'entre eux remettent même en question l'utilité d'évaluer des compétences. Marsolais (2008) explique que les enseignants naviguent entre deux écueils. Le premier étant le minimalisme. Certains enseignants prétendent que tout enseignement rejoint automatiquement les compétences correspondant aux connaissances visées; puisque la seule mesure de l'acquisition de connaissances permet d'observer le développement de compétences. Ces enseignants se limitent donc à la simple transmission du savoir, sans se soucier de mettre l'élève dans des situations complexes qui leur permettent de développer leurs compétences. Le deuxième écueil, étant le maximalisme. D'autres enseignants pensent que le fait d'utiliser l'approche par compétences les obligera à changer absolument toutes leurs façons d'enseigner. Ces derniers utilisent principalement des situations d'apprentissage complexes et la pédagogie par projet comme stratégie d'enseignement et négligent l'enseignement explicite (Vie pédagogique, 2008, n° 148). Une autre difficulté qui semble récurrente à l'évaluation par compétences est l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation. Puisque les compétences se démontrent dans les situations d'apprentissage, il faut alors en proposer fréquemment aux élèves. Toutefois, lors de l'élaboration et la planification de ces situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit tenir compte de plusieurs caractéristiques, ce qui demande beaucoup de temps. Le ministère de l'Éducation

(2006), dans le cadre de références de l'évaluation des apprentissages au secondaire, donne des précisions sur les caractéristiques que doivent revêtir les situations d'apprentissage et d'évaluation. De surcroît, l'enseignant doit identifier, pour chacune des situations, la compétence évaluée, ses critères et définir les indicateurs qui seront utilisés. Un des points qui a été soulevé précédemment et qui demeure un des obstacles auquel les enseignants font face est le jugement professionnel. Selon Fortin, certains enseignants considèrent que « le cumul de résultats reste le moyen le plus fiable, pour situer le niveau de développement de la compétence » (Vie pédagogique, 2008, n° 148, p. 2); pourtant, le ministère de l'Éducation insiste sur l'importance du jugement professionnel de l'enseignant que requiert l'évaluation des compétences (MEQ, 2003).

À la lumière de ce qui précède, on constate qu'il y a un réel besoin d'outiller les enseignants dans leur pratique quotidienne pour surmonter les problèmes récurrents à l'évaluation des apprentissages au secondaire. Ce projet d'intervention nous permettra de proposer un guide pratique de piste de solutions aux problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences que nous mettrons à la disposition des enseignants. Ces pistes de solutions prendront la forme de propositions réflexives, d'outils pédagogiques tels que des grilles d'évaluation, de proposition de stratégies ou de recommandations. Finalement, nous souhaitons que l'élaboration de ce guide pratique permette d'apporter un éclairage sur certains questionnements des enseignants lors de l'évaluation des apprentissages.

1.5 Objectif général du projet d'intervention

Le but principal de ce projet d'intervention est de proposer un guide de pistes de solutions aux écueils rencontrés par les enseignants lors des évaluations des apprentissages au secondaire dans le cadre du renouveau pédagogique pour mieux les soutenir dans cette démarche éducative.

PARTIE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le présent cadre de références, nous rendrons compte des fondements sur lesquels nous nous basons pour pouvoir construire notre guide et définirons les concepts théoriques de base utilisés dans le présent projet. Dans un premier temps, nous présenterons les origines et les fondements de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Nous poursuivrons avec les définitions des concepts clés nécessaires à la compréhension du processus d'évaluation, tels que les notions de la compétence, de l'évaluation, les instruments d'évaluation et de la place du jugement professionnel dans l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, etc. Dans un deuxième temps, nous présenterons une recension des écrits portant sur des études relatives à l'évaluation des apprentissages dans un cadre de l'approche par compétences, et qui ont traité des variables au sujet des difficultés rencontrées par les enseignants au cours de la pratique d'évaluation. Par la suite, nous expliciterons comment nous pensons construire notre guide. Nous terminerons par la présentation des objectifs spécifiques du projet d'intervention.

2.1 Origine et fondement de l'évaluation par compétences :

Le programme de formation de l'école québécoise accorde une place prépondérante à l'élève, il le met au centre des apprentissages. La figure. 1, inspirée du schéma conceptuel du programme de formation (MELS, 2005, p. 2), illustre cette vision.

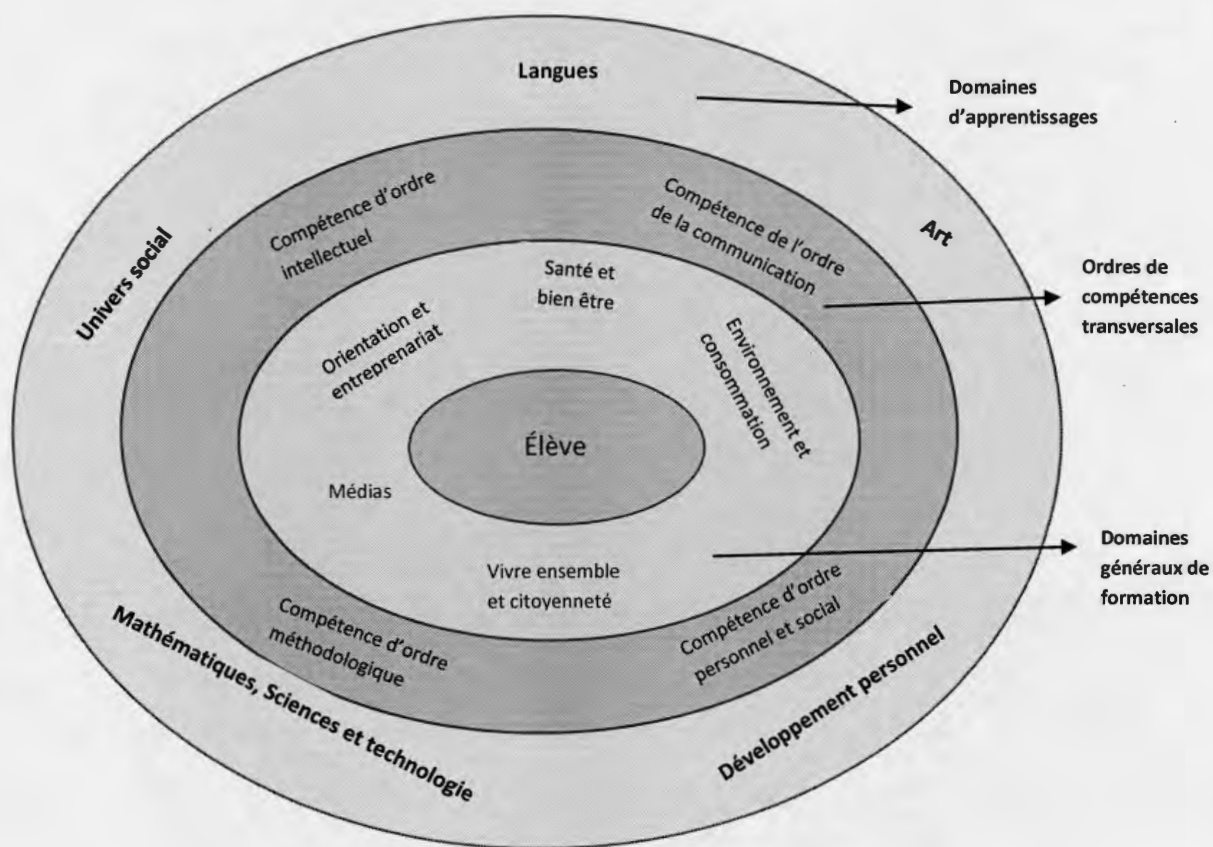


Figure. 1 : Programme de formation de l'école québécoise

C'est une vision qui découle du constructivisme, une théorie d'apprentissage qui trouve ses origines dans les travaux de Piaget, psychologue suisse et pionnier de la psychologie cognitive. Ce dernier considère que l'enfant a en lui tout ce qu'il faut pour réussir à condition qu'on organise son environnement. Dans la perception cognitive, l'élève construit ses propres connaissances. Cette théorie « insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde » (Legendre, 2005, p.288). L'idée principale de cette approche « est de mettre régulièrement l'enfant en situation de mobiliser ses connaissances antérieures, de les confronter à la réalité ou à la critique des autres afin de l'emmener à dépasser le

déséquilibre intellectuel qui en résulte » (Legendre, 2005, p. 289). Le rôle de l'enseignant est de s'assurer que la construction de la connaissance se déroule dans un contexte signifiant pour les élèves. Il lui revient donc de leur présenter des situations problèmes à résoudre inspirées de la vie réelle des apprenants afin de donner un sens à leurs apprentissages et de les amener à développer leur esprit critique. L'apprentissage est basé ici sur la participation active des élèves à la résolution de situations problèmes. L'élève est responsable de ses apprentissages, il est amené à réaliser les activités et à résoudre des problèmes en appliquant les méthodes qu'il connaît déjà. Par essais et erreurs, l'élève apprend. Il corrige ses erreurs, intègre et s'approprie de nouvelles connaissances, ce qui lui permet d'évoluer dans ses apprentissages. Ceci suppose aussi que l'enseignant doit être attentif à l'évolution de ses élèves, puisque ces derniers n'évoluent pas de la même manière. Il doit donc bien les connaître afin de planifier des situations pédagogiques qui répondent à leurs besoins ce qui permet à chacun d'eux de progresser dans leur apprentissage. L'enseignant doit donc éviter « de proposer régulièrement des problèmes trop simples aux élèves c'est à coup sûr susciter leur ennui et leur démotivation; les confronter fréquemment à des défis trop complexes pour eux, c'est courir le risque de les placer dans des situations où ils feront l'apprentissage de la résignation » (Legendre, 2005, p. 289). Cette approche est donc en parfaite harmonie avec l'apprentissage qui vise le développement des compétences chez les élèves.

Une autre théorie d'apprentissage, considérée comme complémentaire au constructivisme, qui a beaucoup influencé notre système éducatif est le socioconstructivisme. L'auteur avant-gardiste de ce courant, Vygotsky (1896-1934), soutient qu'un élève apprend en interaction avec ses pairs. Ce courant de pensée accorde une très grande importance à l'influence du contexte social dans lequel l'apprenant évolue. Les activités de l'élève prennent sens dans ses interactions avec autrui et ses interactions avec les règles et les mœurs du milieu dans lequel il baigne. C'est ainsi que ses actions deviennent significatives et c'est de cette façon que l'élève

apprend et construit ses connaissances. Cette approche préconise l'interaction sociale de l'apprenant avec ses pairs et avec son environnement. Selon Legendre (2005, p. 1245) « le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le Sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde ». Selon cette approche, l'élève participe à la construction de ses apprentissages en intégrant graduellement de nouveaux savoirs à ses connaissances antérieures afin de créer de nouvelles significations et de nouvelles idées. Il confronte ses idées et ses expériences avec ses pairs et c'est ainsi que l'apprentissage se déroule dans un contexte social où la communication et l'interaction avec les différents acteurs est primordiale. L'approche favorise une construction en commun de la connaissance fondée sur la négociation, la non-compétition et la coopération entre pairs. L'approche socioconstructiviste attribue une dimension importante à la participation de l'élève à son évaluation. Une ouverture que le programme de formation a accordée aussi à l'élève. « Pour lui permettre une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences, l'élève peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant ou avec ses pairs » (MEQ, 2003, p.18). Le ministère de l'Éducation dans la politique d'évaluation souligne l'importance du « rôle actif que doit jouer l'élève dans son évaluation en cours d'apprentissage » (MEQ, 2003, p. 18).

L'évaluation dans une approche par compétences va donc dans la même vision du constructivisme et du socioconstructivisme. Le ministère de l'Éducation dans sa politique d'évaluation « reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (MEQ, 2003, p. 29). Premièrement, l'intégration d'évaluation à la dynamique de l'apprentissage confirme la place importante qui doit lui être faite en cours d'apprentissage. « Elle permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève » (MEQ, 2003, p. 14). Par des évaluations formatives l'enseignant permet à l'élève de

faire une rétroaction continue sur ses apprentissages ce qui lui permet de mieux progresser. « En cours d'apprentissage, l'évaluation vise essentiellement à soutenir la progression de l'élève : elle présente une aide à l'apprentissage » (MEQ, 2003, p. 30). Deuxièmement, l'évaluation joue un rôle primordial dans la reconnaissance des compétences. Loin des pratiques de cumul de notes et de moyennes relatives à l'évaluation traditionnelle, l'évaluation par compétences repose sur jugement professionnel de l'enseignant. « L'évaluation des compétences requiert qu'une grande place soit accordée au jugement de l'enseignant puisqu'il devra se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de procéder ou des productions différentes » (MEQ, 2003, p. 15). Pour que le jugement professionnel soit fiable, crédible et juste, l'enseignant doit porter une attention particulière à la progression des compétences de ses élèves. Il doit aussi prendre en considération les facteurs externes qui influencent cette progression et mettre en place des mesures d'adaptation³ si c'est nécessaire par souci d'équité entre les élèves. La politique d'évaluation des apprentissages insiste sur l'importance de l'équité en évaluation afin d'assurer l'égalité des chances pour tous. Selon le ministère de l'Éducation, **l'équité** « implique que l'on tienne compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes » (MEQ, 2003, p. 9). Legendre (2005, p. 612) définit l'équité comme « la notion de justice et d'impartialité dans la façon d'apprécier et de traiter également chacune des personnes appartenant à un même groupe ou à une même catégorie ». En effet, le ministère de l'Éducation confirme « il ne peut y avoir de justice en évaluation des apprentissages sans que l'égalité et l'équité ne soient respectées » MEQ (2003, p. 9). Par ailleurs, pour que l'enseignant puisse porter un jugement sur le niveau de l'atteinte des

³ L'adaptation de l'évaluation est nécessaire dans certaines situations par exemple : élève ayant une déficience visuelle, des problèmes d'attention, éprouvant des difficultés langagières, élèves immigrants, etc. (MEQ, 2003, p. 10).

compétences chez l'élève, il doit mesurer des comportements observables qui le démontrent. En se référant à un nombre de critères d'évaluation et à des éléments observables portant sur la situation d'évaluation, il sera en mesure de porter son jugement professionnel.

2.2 Définitions

Les différents concepts auxquels nous avons fait référence et sur lesquels est fondé notre projet seront définis ci-dessous. Après avoir donné un aperçu global sur les origines de l'évaluation par compétences, il importe aussi de définir les principaux concepts qui la constituent. L'évaluation des apprentissages au regard du développement des compétences est au cœur de notre projet d'intervention, il nous semble donc inévitable de commencer par définir ces deux concepts.

2.2.1 Compétences

Plusieurs pédagogues qui ont marqué le monde de l'éducation ont tenté de définir le concept de la compétence, on y trouve donc différentes définitions. Tantôt, on la définit comme un savoir-faire; tantôt, comme un savoir agir et tantôt comme un savoir-être. En premier lieu, nous allons voir la définition du ministère de l'Éducation puisque c'est lui qui impose les curriculums et les cadres des références des évaluations. Il définit la compétence comme « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (...). La compétence se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser pendant le parcours scolaire, voire au-delà » (MEQ, 2003, p. 41). L'élève est placé au centre de ses apprentissages en lui suggérant « des situations qui constituent à la fois le contexte où se développent et se manifestent les compétences et celui où elles peuvent être évaluées » (MELS, 2006, p. 7). Nous avons aussi retenu la définition de la compétence de Rogers qui nous semble la plus explicite et complète : « la

possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation problème qui appartient à une famille de situations » (Roegiers, 2010, p. 114). Dans notre projet, le mot compétences au pluriel est retenu puisque l'élève développe différentes compétences lors d'un apprentissage.

2.2.2 L'évaluation des apprentissages

Dans la documentation, on trouve plusieurs définitions de l'évaluation. Cependant, nous avons retenu la définition de Legendre puisqu'elle rejoint celle du ministère de l'Éducation prescrite dans le document de la politique d'évaluation des apprentissages. L'évaluation est une « démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donnés en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (Legendre, 2005, p. 630). Cette définition met en évidence les deux fonctions de l'évaluation. La première comme aide à l'apprentissage par la prise de décisions pédagogiques, c'est l'évaluation formative, et la deuxième la reconnaissance des compétences lors des décisions administratives, c'est l'évaluation sommative ou certificative. À ce sujet, Durand et Chouinard identifient différents types d'évaluation, à savoir :

a) Évaluation diagnostique

« Mode d'évaluation qui a pour but d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet (style cognitif, style d'apprentissage, intérêt, motivation, maîtrise de préalables, etc.) et de l'environnement pédagogique, lesquelles devraient avoir des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 640). Ce type d'évaluation favorise généralement l'élaboration de plan d'intervention pédagogique adapté aux besoins des élèves (Durand et Chouinard,

2012). Elle permet donc la mise en place des conditions nécessaires dont les élèves ont besoin pour le bon déroulement des évaluations sommatives.

b) Évaluation formative

Le ministère de l'Éducation fait de l'évaluation dans sa première orientation une composante de l'apprentissage. Dans une perspective formative, l'évaluation est intégrée dans le processus de l'apprentissage (MEQ, 2003). En éducation, l'évaluation formative est définie comme « une évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger, ou de réajuster le cheminement de l'élève » (Legendre, 2005, p. 643).

c) Évaluation sommative

En revanche, l'évaluation sommative est définie comme une « évaluation effectuée à la fin d'un cycle ou un programme d'étude (...) ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives, entre autres, au passage à la classe supérieure, à la sanction des études » (Legendre, 2005, p. 648).

d) Évaluation certificative

« C'est l'évaluation qui permet, par contrôle continu, par examen, ou par système mixte, d'attribuer des diplômes, de certifier une compétence » (Legendre, 2005, p. 648).

On remarque que les deux types d'évaluations relatives à l'évaluation traditionnelle se concentrent davantage sur un résultat retenu principalement à partir de tests ou d'examens de fin de programme sans tenir compte de la progression des compétences de l'élève. Ces évaluations ne laissent aucune place au jugement de l'enseignant pour une prise de décision en fin de sanction des études. Cette vision ne rejoint pas complètement la définition de l'évaluation des apprentissages qui fait du jugement professionnel de l'enseignant basé sur des critères bien établis une condition nécessaire pour une prise de décisions particulièrement d'ordre pédagogiques. Il y a là une confusion quant à la finalité de l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, afin de répondre au programme de formation de l'école québécoise, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence s'appuie sur une évaluation critériée (MEQ, 2003). L'appréciation est relative aux critères d'évaluation et aux éléments observables. L'enseignant élabore des grilles d'évaluation en se référant aux critères d'évaluation définis dans le programme de formation et sur les éléments observables portant sur la situation d'évaluation.

2.2.3 Critères d'évaluation et indicateurs de réussites (éléments observables)

Les critères d'évaluation et les indicateurs de réussites sont les composantes sur lesquelles on se base pour porter un jugement sur le niveau d'atteinte d'une compétence chez l'élève. Selon Rogers (2010), un critère d'évaluation est un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation ou un jugement. Le critère est un témoin d'un objectif opérationnel, à travers des signes observables appelés indicateurs. Les indicateurs sont relatifs à une situation donnée, tandis que les critères sont relatifs à une compétence. Dans ce présent projet d'intervention, nous utiliserons aussi les termes éléments observables pour désigner les indicateurs, étant le vocabulaire le plus fréquemment utilisé par le ministère de l'Éducation et dans les milieux scolaires.

2.2.4 Le processus d'évaluation

Le processus d'évaluation des apprentissages s'inscrit dans les étapes suivantes :

a) La planification de l'évaluation

Selon la politique d'évaluation des apprentissages établie par le ministère de l'Éducation, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage, elle doit alors être planifiée conjointement avec la planification des apprentissages. En fait, l'évaluation formative intégrée aux apprentissages permet à l'enseignant de recueillir régulièrement les données sur les apprentissages de l'élève en vue d'intervenir rapidement et efficacement en raison des possibilités de rétroaction et de régulation au cours des apprentissages (MEQ, 2003).

b) Situation d'évaluation des apprentissages

Dans une évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, le ministère de l'Éducation exige que l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent d'évaluer le niveau d'atteinte d'une compétence chez l'élève. Scallon (2007) distingue trois types de situations d'évaluation, des situations de connaissances, des situations d'habiletés et des situations de compétences. Les situations de connaissances sont caractérisées par les situations auxquelles l'élève a recours à sa mémoire pour répondre aux questions plus ou moins directes (memoriser un savoir). À un niveau supérieur, dans les situations d'habiletés on demande à l'élève « d'utiliser un savoir-faire (une procédure), qui est suggéré par l'enseignant, et générer une réponse qu'il n'a pas mémorisée » Scallon (2007, p. 113). Quant aux situations de compétences, il revient à l'élève d'élaborer une stratégie pour résoudre le problème, « en choisissant parmi plusieurs précédés (savoir-faire ou habileté) celui qui convient le mieux à la situation » Scallon (2007,

p. 113). Il n'est donc pas simple de concevoir une tâche complexe permettant d'évaluer une compétence puisque « les critères d'évaluation ne portent pas seulement sur la qualité de la production, mais aussi sur la capacité de l'élève à mobiliser des ressources » Scallon (2007, p. 119). L'auteur considère qu'une tâche est complexe si elle nécessite la mobilisation de plusieurs concepts.

Le ministère de l'Éducation reconnaît trois rôles aux situations d'évaluation et d'apprentissage. « Elles permettent à l'élève de développer et d'exercer ses compétences disciplinaires et transversales, elles permettent d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et, enfin, elles peuvent servir à la reconnaissance des compétences » (MELS, 2006, p. 9). Durand et Chouinard (2012, p. 135) spécifient la nature et les visées d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), « elle est composée d'un ensemble d'activités interreliées qui vise le développement des compétences ainsi que l'acquisition et la structuration des ressources (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, entre autres) (...) elle favorise aussi la régulation des apprentissages ». Le ministère de l'Éducation précise dans le document de cadre de références « les caractéristiques que doit contenir une situation d'apprentissage et d'évaluation, à savoir :

- Les tâches soumises aux élèves sont complexes.
- Pour mener la tâche à terme, l'élève doit mobiliser plusieurs ressources.
- La prise d'informations se fait de façon non formelle ou formelle à l'aide d'outils d'évaluation, selon l'intention d'évaluation.
- Diverses approches peuvent être employées pour soutenir le développement des compétences des élèves : modelage, accompagnement, travail coopératif, etc.
- Si la tâche vise la reconnaissance des compétences, les ressources sont généralement mobilisées sans le soutien de l'enseignant » (MELS, 2006, p. 14).

Les tâches d'évaluation doivent être authentiques et tirées des contextes de la vie réelle de l'élève. Ce dernier dispose d'un temps mis à sa disposition pour la réalisation de la tâche évaluative. Il importe aussi que la situation d'évaluation réponde au critère de la faisabilité. Legendre définit **la faisabilité** comme « le caractère de ce qui est réalisable compte tenu des ressources humaines, matérielles, pédagogiques, techniques, etc. » (2005, p. 666).

c) La collecte d'informations

Dans le but de porter un jugement sur l'état de développement d'une compétence, l'enseignant doit concevoir des instruments d'évaluation qui permettent de recueillir les traces des manifestations de la compétence. C'est ce que décrit la politique des évaluations, le jugement professionnel doit reposer sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'instruments formels et informels selon les situations (MEQ, 2003). De plus, il est primordial que les instruments d'évaluation répondent au critère de la fidélité pour qu'ils soient valides. Selon Legendre (2005, p. 669) « **la fidélité** est la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré », cela signifie « qu'on devrait obtenir sensiblement les mêmes résultats s'il y a répétition dans un même contexte » (Allal et Lafortune 2008, p. 25). En évaluation, la fidélité est aussi définie comme étant le degré de confiance envers les résultats et la décision de l'évaluation, indépendamment de l'évaluateur et du moment d'évaluation (Baribeau, 2009).

Pour qu'une évaluation soit valable, elle doit répondre au critère de validité. Le concept de **la validité** est moins facile à définir puisque le contrôle de qualité doit porter sur la validité des instruments d'évaluation et du procédé d'évaluation qui en découle (Scallon, 2007), la validité s'applique donc à toutes les étapes du processus de l'évaluation. Dans son sens général, la validité d'un instrument d'évaluation est définie comme la « qualité qu'a un examen ou un test de mesurer ce qu'il prétend mesurer » (Legendre, 2005, p. 1436). En ce qui a trait au rendement scolaire des

élèves, « il s'agit d'établir que le contenu d'un examen ou d'un procédé de vérification correspond bien à ce qui a été enseigné » (Scallon, 2007, p. 241) et que les tâches évaluatives répondent aux attentes du programme, c'est la validité du contenu et la validité du curriculaire. En évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, la validité « détermine la mesure dans laquelle le jugement porté par l'enseignant à la lumière des données de l'évaluation reflètent vraiment les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux résultats d'apprentissage visés » (Cooper, 2011, p. 50).

d) Le jugement professionnel

Puisque le jugement professionnel prend une dimension importante dans l'évaluation des compétences, il est alors primordial de définir ce concept. Legendre (2005, p. 816) le définit comme une « étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière de diverses informations recueillies ». Cette définition rejoint aussi celle du ministère de l'Éducation qui définit le jugement professionnel à travers le processus d'évaluation comme étant « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003, p. 29). Cette définition montre que le jugement professionnel doit faire partie intégrante de tout le processus d'évaluation. En effet, pour que le jugement professionnel soit valide et crédible, il est primordial que toutes les étapes de l'évaluation soient bien planifiées et soient cohérentes. « La planification de l'évaluation exige de la rigueur, de la cohérence et de la transparence » (Allal et Lafortune, 2008, p. 33). Ce processus d'évaluation suppose la collecte d'informations à l'aide de différents outils qui correspondent aux visées et aux intentions du programme de formation et les documents ministériels qui le sous-tendent. En ce sens, l'intention de l'évaluation doit être claire, les outils d'évaluation : les situations

d'apprentissages et les examens administrés aux élèves doivent être de qualité et les instruments de collecte d'informations doivent être fiables et précis. Selon Cooper (2011), la **fiabilité** correspond au degré de confiance que nous inspirent les conclusions ou les résultats d'une évaluation. Elle « vise à montrer que les résultats ne sont pas le fruit du hasard; ils sont justifiés et ne relèvent pas de l'intuition » (Allal et Lafortune, 2008, p. 25).

Ces auteurs insistent aussi sur l'importance de l'expertise de l'enseignant et son expérience pour une prise de décision valable et juste. Elles définissent le jugement professionnel comme « un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prenant en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle » (Allal et Lafortune, 2008, p. 4). C'est en se basant sur les données ainsi recueillies et en utilisant son expertise professionnelle que l'enseignant doit prendre une décision pédagogique, qui permet la régulation des apprentissages, ou une décision administrative, en fin des apprentissages, quant au cheminement scolaire à poursuivre par l'élève. Ces auteurs soulignent également l'importance du travail d'équipe et de la concertation entre tous les enseignants de l'élève et les autres professionnels qui interviennent auprès de lui afin de formuler un jugement final cohérent.

e) La communication des résultats

L'un des rôles les plus importants de l'enseignant est d'informer l'élève et les parents du niveau de développement des compétences relatives à sa discipline. Le cadre de références d'évaluation au secondaire fournit les indicateurs sur le contenu de la communication :

1. L'indication du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres aux programmes d'études dispensés.

2. Une appréciation des apprentissages réalisés par l'élève relativement à une ou des compétences transversales, observées pendant la période visée, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école.
3. Le résultat dans chacune des matières enseignées ainsi que, en cas de réussite, les unités afférentes à ces matières.

Par ailleurs, nous avons constaté que plusieurs écueils peuvent avoir un impact négatif sur l'efficacité de ce processus d'évaluation. À ceux-ci, ajoutons les politiques d'évaluation fluctuantes qui perturbent continuellement la stabilité des pratiques évaluatives des enseignants. Durand et Chouinard (2012) nous dressent un portrait des principaux changements qu'a subis notre système éducatif depuis la réforme.

En 2002-2003 : L'instauration du programme de formation du 1^{er} cycle du secondaire et la politique d'évaluation des apprentissages.

En 2005 : Le MEQ devient le ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport (MELS), le MELS réitère la mission de l'école dans un nouveau document intitulé : *Le renouveau pédagogique*. Le mot renouveau remplace celui de la Réforme.

En 2006 : Instauration du cadre de références en évaluation des apprentissages au 1^{er} cycle du secondaire afin de soutenir l'acte d'évaluation dans sa globalité.

En 2007 : L'instauration du programme de formation du 2^e cycle du secondaire et le règlement modifiant le régime pédagogique.

En 2008 : Le conseil supérieur de l'Éducation (CSE) émet un avis intitulé « *rendre compte des connaissances acquises par les élèves* » qui met l'accent sur la cohérence de l'information transmise aux parents par rapport aux orientations du renouveau pédagogique et les visées du programme de formation. Il présente ses recommandations à la ministre de l'Éducation qui ne les a pas approuvées et l'école québécoise s'engage dans la voie de l'évaluation des connaissances.

En 2009 : Mise à jour des échelles de niveaux de compétences et lancement de la progression des apprentissages au primaire.

En 2010 : Le CSE émet un deuxième avis intitulé « *pour une évaluation aux services des apprentissages et la réussite des élèves* » sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique. Le CSE recommande de ne pas appliquer les modifications que ce projet prévoit pour l'évaluation des apprentissages à la prochaine rentrée scolaire, puisqu'elles fragiliseront des éléments importants du renouveau tels que l'approche par compétences et le choix de l'évaluation qu'elle sous-tend.

En 2011 : Instauration du nouveau bulletin unique et de nouveaux cadres d'évaluation proposés depuis l'automne 2010.

À la lumière de ce qui a été démontré dans cette partie, il convient de s'interroger sur l'état des pratiques évaluatives des enseignants sur le terrain et les stratégies qu'ils utilisent pour surmonter les difficultés qui leur sont reliées.

2.3 Les fondements du guide pratique

La recherche documentaire nous a permis de constater que beaucoup d'encre a coulé relativement à l'évaluation des apprentissages qui visent le développement des compétences depuis le renouveau pédagogique. En effet, la consultation de plusieurs banques de données informatisées nous a permis de repérer plusieurs études portant sur l'évaluation des compétences. La première banque de données consultée est celle d'Érudit en utilisant les mots clés : *compétences, évaluation, apprentissage* pour la période 2005 à 2014. Nous avons trouvé une multitude d'articles qui traitent des différents aspects de l'évaluation des compétences, principalement dans les revues *Mesure et évaluation en éducation, Revue des sciences de l'éducation, Vie pédagogique*, etc. ce qui démontre l'importance qu'accorde la communauté scientifique à cette problématique. Une autre consultation dans les bases de données informatisées des mémoires et des thèses : Proquest et sur le site Internet « Google

Scholar » a été réalisée. Afin de raffiner la recherche documentaire, les descripteurs suivants ont été utilisés : compétences, évaluation, apprentissage, pratiques, secondaire. En ajoutant le mot « difficulté » à nos descripteurs, nous avons remarqué que les études portent davantage sur les difficultés des apprentissages chez les élèves, elles n'abordent pas les difficultés que rencontrent les enseignants ce qui nous éloignait de notre problématique, nous avons donc décidé d'enlever ce mot.

Plusieurs recherches portant sur les différentes dimensions de l'évaluation ont été réalisées; nous nous sommes attardés à celles qui abordaient les pratiques enseignantes en évaluation des compétences parce qu'en analysant les pratiques des enseignants en évaluation nous tenterons de comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés et nous pourrons ensuite réfléchir à des pistes de solutions. Toutefois, nous avons noté que la plupart des recherches visent le niveau primaire et le secteur professionnel et collégial, peu de recherches sont consacrées au niveau du secondaire. Trois principales recherches ont retenu notre attention. Ces études permettent de dresser un portrait des pratiques évaluatives des enseignants depuis le renouveau pédagogique. Elles ont comme objectifs d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants et les principaux obstacles qu'ils avaient à surmonter afin de se conformer aux exigences ministérielles, ce qui convergeait avec notre problématique. Deux d'entre elles sont réalisées au niveau du secondaire et la troisième concerne le niveau collégial.

2.3.1 Recherches antérieures

La première recherche que nous avons retenue comme référence pour notre projet d'intervention est celle réalisée par Baribeau (2009). Cette recherche s'insère dans une vaste étude subventionnée par la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport en 2007-2008. Cette vaste étude visait tous les enseignants du secondaire premier cycle qui ont établi un premier bilan des

apprentissages en juin 2007. La recherche de Baribeau (2009) cible principalement les enseignants de français, langue d'enseignement, au niveau du secondaire premier cycle. L'objectif de l'étude est de documenter les pratiques d'évaluations des enseignants pour établir leur jugement professionnel dans le cadre de l'établissement des bilans des apprentissages. Nous nous sommes aussi arrêtés à la thèse de Kazadi (2005). L'étude vise à comprendre les difficultés des enseignants dans la mise en pratique de l'évaluation formative et l'écart qui existe entre le discours théorique et la réalité en salles de classes. Elle explore les pratiques des enseignants des mathématiques au secondaire à l'égard de l'évaluation formative et les principales actions qui les guident. Finalement, la troisième recherche retenue est celle de Leroux (2009) qui vise à décrire et à analyser des pratiques évaluatives des enseignants, dans un cours, dans une approche par compétences au collégial. Bien que cette recherche vise le niveau collégial, elle couvre toutefois toutes les dimensions du processus d'évaluation à savoir : l'intention et le moment d'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments et les rôles dans l'évaluation. Cela a motivé notre choix puisque notre intervention vise aussi toute la démarche de l'évaluation.

Les recherches de Baribeau (2009), de Kazadi (2005) et de Leroux (2009) utilisent des méthodologies qualitatives et les données sont recueillies auprès d'enseignants pratiquant l'évaluation des compétences en classes. Pour la cueillette de données, Baribeau (2009) a jumelé deux méthodes : entrevues semi-dirigées auprès de six enseignants suivi d'un groupe de discussion constitué de sept participants. En se basant sur la documentation relative au cours dispensé, Leroux (2009) a aussi opté pour des entrevues semi-dirigées auprès de douze enseignants pour la collecte de données. Kazadi (2005), pour sa part, c'est à travers des observations de pratiques enseignantes en classes et d'entretiens individuels menés auprès de cinq enseignants qu'elle a tenté d'explicitier les gestes pédagogiques qui les guident dans leurs pratiques évaluatives.

2.3.2 Les résultats des recherches

La recherche de Baribeau (2009) a comme objectif de documenter les pratiques d'évaluation des compétences qui ont été adoptées par des enseignants de français pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007, en vue de la reconnaissance des compétences langagières. Il en découle de cette recherche que pour répondre aux exigences du nouveau curriculum, les enseignants ont modifié leurs pratiques d'évaluation. Toutefois, ces derniers semblent ne pas saisir la distinction entre les évaluations en cours de cycle et les évaluations en fin de cycle pour former leur jugement professionnel. Cette ambiguïté a engendré une diversité de pratiques évaluatives qui coexistent entre les enseignants. Certains d'entre eux n'ont pas tenu compte des résultats colligés en cours d'année, ils n'ont pris en compte que les résultats des évaluations réalisées en fin de cycle. D'autres ont eu recours à un cumul arithmétique de notes recueillies des tests, des examens et des contrôles, qui sont d'ailleurs les moyens privilégiés lors des évaluations, pour contrer la subjectivité que peut avoir le jugement professionnel; les enseignants considèrent que le fait de donner du sens au résultat observé est considéré comme une opération subjective. Il ressort aussi de cette étude le manque de planification de la démarche évaluative de la part de la majorité des enseignants qui ne s'est manifesté qu'à la fin de l'année, quelques semaines avant l'administration des évaluations. La démarche d'évaluation adoptée par la plupart des enseignants n'est pas conforme au processus inscrit dans la politique d'évaluation des apprentissages, à savoir : la planification globale et spécifique (intention), la collecte d'informations, le jugement professionnel et la prise de décision. Ce manque de rigueur dans la planification de l'évaluation a occasionné à une grande diversité et une disparité des outils de collecte d'informations utilisés par les enseignants pour établir le jugement professionnel : les échelles de niveau de compétences, des grilles fournies dans les épreuves ministérielles, des grilles ministérielles modifiées, des grilles d'évaluation-école, ainsi que de différentes formes de pondération et de conversion (cotes, notes) qui ont

été adoptées par les participants pour établir les résultats disciplinaires du bilan des apprentissages de fin de cycle. Ces résultats démontrent que l'exercice du jugement professionnel des enseignants manque de rigueur puisqu'il n'est pas fondé sur des balises et des critères clairs et uniformes. De plus, la recherche soulève la problématique de la concertation qui fait défaut au sein de l'équipe cycle disciplinaire puisque le travail d'équipe est un défi majeur pour les enseignants. Alors, ces derniers ont souvent le sentiment d'être seuls et livrés à eux-mêmes. Ces résultats révèlent que les pratiques des enseignants en évaluation convergent peu avec l'esprit du nouveau pédagogique, il y a une incompréhension de la part des enseignants des principes qui fondent l'évaluation des compétences. La recherche conclut que dans un contexte où les politiques ministérielles ne cessent de changer, les enseignants doivent continuellement adapter leurs pratiques pédagogiques; il y a donc besoin de formation continue et d'accompagnement des enseignants. La participation de ces derniers à des communautés de pratiques orientées vers la pratique réflexive contribuera à leur développement professionnel et leur permettra d'avoir une vision commune des pratiques d'évaluation des compétences.

Les résultats issus de la recherche de Kazadi (2005), en réponse à l'objectif d'explorer les pratiques de professeurs à l'égard de l'évaluation formative en mathématique et d'explicitier les principes qui guident celles-ci, démontrent une diversité des pratiques évaluatives au sein de la classe. Les enseignants ont intégré à leurs pratiques d'évaluation différents outils informels et formels pour la mise en place ce type d'évaluation. Les évaluations informelles se manifestent à travers différentes stratégies : les devoirs, le questionnement, l'observation des élèves en activité, l'analyse des erreurs de l'élève, le travail d'équipe, l'interaction avec les élèves, etc. Quant aux évaluations formelles, les enseignants proposent aux élèves différentes tâches portant sur le travail en classe, les acquisitions des connaissances et les processus d'apprentissage et qui permettent le développement progressif des compétences. Pour consigner leurs observations, les enseignants utilisent le cahier de

bord et les grilles d'observations où ils notent la progression de l'élève, ses stratégies, ses erreurs et ses réussites. Cependant, le test écrit formatif demeure la forme d'évaluation formelle la plus privilégiée de la part des enseignants. De plus, le contenu des tests porte souvent sur l'aspect théorique et conceptuel de la matière enseignée et ils prennent la forme d'items à choix multiples, des questions de type « vrai ou faux », des questions à compléter, etc. Les tâches plus complexes de résolution de problèmes sont réservées aux évaluations sommatives. Les résultats montrent que les enseignants assurent un accompagnement et un suivi rigoureux des travaux d'élèves ce qui favorise la régulation de leurs apprentissages. En effet, la rétroaction rapide et positive fait partie des pratiques quotidiennes des enseignants lors des récupérations. Les résultats mettent aussi en évidence l'importance qu'accordent les enseignants à mettre une note formelle à l'évaluation formative puisque l'élève ne voit pas l'utilité de fournir des efforts si le travail ne compte pas. Devant des contraintes du système scolaire tels que le programme, le temps, les évaluations communes, les évaluations ministérielles, etc., les enseignants ont le sentiment d'enseigner pour évaluer afin de répondre aux exigences du ministère de l'Éducation au lieu de se préoccuper davantage du processus d'apprentissage de l'élève. Les enseignants ne peuvent pas réaliser des projets avec leurs élèves puisqu'ils passent beaucoup de temps à faire des évaluations formatives, ce qui ne lui laisse pas assez de temps pour terminer la matière avant les évaluations de fin d'étape. En ce qui a trait à la correction des évaluations formatives, l'étude révèle qu'elle se fait d'une manière collective. Tous les enseignants ont mis en place une procédure de correction qui diminue la charge de correction pour l'enseignant et qui implique les élèves dans le processus d'évaluation, la cocorrection. Cette stratégie d'évaluation se résume à ce que l'enseignant annote les copies d'élèves, et à partir d'un solutionnaire et d'un barème fournit par l'enseignant les élèves corrigent les erreurs des pairs. Toutefois, la gestion de classe peut devenir un sérieux défi lors de son application dans les groupes qui se caractérisent par l'hétérogénéité au secondaire, les meilleurs élèves s'ennuient alors que les autres trouvent de la

difficulté à comprendre ce qu'il faut faire. L'enseignant doit alors différencier ses stratégies d'intervention lors de l'utilisation de ce type de correction.

Il semble que l'évaluation formative soit bien instaurée et qu'elle soit fondée sur des balises structurées et cohérentes puisque les enseignants accordent une place importante à la planification de leurs actions pédagogiques en classe et donne une place privilégiée à la participation de l'élève à ses apprentissages. Toutefois, les résultats montrent que le manque de temps peut être un enjeu majeur pour atteindre tous les objectifs qui sont inscrits dans le programme de formation, planifier des évaluations formatives fréquentes et donner de la rétroaction individuelle aux élèves. Les enseignants se questionnent sur les moyens à privilégier pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui sont en échec.

Les résultats de recherche de Leroux (2009), dont l'objectif est de décrire les pratiques évaluatives des enseignants du collégial pour un cours et d'analyser ces pratiques quant aux dimensions relatives au processus d'évaluation, démontrent que les enseignants ont changé leurs pratiques évaluatives et ils expérimentent de nouvelles stratégies et des modalités d'évaluation qui permettent d'évaluer les compétences. Ils utilisent désormais des tâches complexes pour évaluer les compétences du cours qui font appel à la mobilisation d'un ensemble des ressources de part de l'élève. D'ailleurs, les enseignants ont dû développer eux-mêmes ce type situations d'apprentissage complexes puisque les programmes d'études n'offrent pas de tâches qui permettent le développement de compétences. C'est une opération qui n'est pas facile puisqu'ils considèrent que répondre au critère d'authenticité de certaines tâches limite leur applicabilité en salle de classe. Les résultats démontrent aussi que les enseignants accordent une place importante à l'évaluation formative qui permet la régulation des apprentissages. Par le biais de stratégies de coévaluation, d'évaluation par les pairs, d'autoévaluation et à l'aide de questions métacognitives, les enseignants mettent l'accent sur l'importance de la participation de l'élève à son apprentissage ce qui permet de développer son autonomie et de le responsabiliser à

l'égard de ses apprentissages. Les enseignants associent davantage leur rôle à celui d'accompagnateur de l'élève pour faciliter son apprentissage. Quant à la remédiation⁴ qui est une pratique pédagogique favorisée par la réforme, où l'élève peut reprendre et améliorer ses résultats scolaires, les décisions de réévaluation et de reprises d'examens s'articulent en assemblée départementale de l'établissement. Par ailleurs, les résultats démontrent le manque d'uniformité dans les modalités de la planification de l'évaluation d'une compétence du même cours entre les enseignants, ce qui remet en question la validité de l'évaluation. Cette situation a engendré une pluralité de pratiques enseignantes et une diversité d'outils d'évaluation de collecte d'informations pour porter un jugement professionnel sur le niveau d'atteinte de la compétence chez l'élève, principalement en l'absence de cadre de références au collégial qui balise les pratiques évaluatives (comme c'est le cas à l'ordre du primaire et du secondaire). Puisque c'est aux enseignants que revient la responsabilité d'élaborer les grilles d'évaluation, les résultats démontrent le manque d'expérience des enseignants à cet égard et le manque de connaissances quant aux principes qui les régissent. L'utilisation des examens traditionnels comme moyen d'évaluation semble être la pratique la plus courante en évaluation. Les enseignants considèrent que l'élève doit d'abord acquérir les connaissances nécessaires avant d'entamer des tâches complexes. Ils trouvent aussi que la correction de ce type d'examens exige moins de temps. Dans certains cours, les épreuves synthèses des programmes sont associées à l'évaluation certificative qui est complètement dissociée de l'évaluation des compétences visées par le cours. On remarque aussi que la plupart des enseignants ont recours à un cumul arithmétique de résultats pour établir la note finale de l'élève, une pratique qui s'oppose à l'évaluation des compétences qui elle favorise la progression de l'élève et le jugement professionnel de l'enseignant.

⁴ La remédiation est définie comme «le processus qui vise à la mise en place d'activité aidant les élèves à s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située à la fin des apprentissages» (Legendre, 2005, p 1176).

Ces études démontrent une pluralité divergente et une disparité dans les pratiques d'évaluation des compétences. Depuis le renouveau pédagogique, il n'y a pas eu de balises claires qui encadrent les normes et les modalités. Nous remarquons également que l'enseignant est livré à lui-même puisque le travail d'équipe et la concertation entre les différents acteurs de l'éducation au sein de l'école n'est pas une pratique courante. Nous concluons à la suite de ces résultats que les enseignants ont besoin de ressources et d'être davantage soutenus dans cette démarche pédagogique.

2.4 Le projet d'intervention

Dans ce projet d'intervention, notre regard porte sur les besoins des enseignants à l'égard de l'application du processus d'évaluation afin d'examiner les pistes de solutions possibles pour améliorer les pratiques d'évaluation dans les écoles secondaires. Pour réaliser ce projet, notre étude s'inspire des recherches que nous avons décrites précédemment.

Tout d'abord, les recherches exposées nous fournissent un portrait réel des pratiques enseignantes en évaluation des apprentissages et soulèvent certaines difficultés. Les recherches de Baribeau (2009), de Kazadi (2005) et de Leroux (2009) s'entendent pour dire que, depuis la Réforme, les enseignants ont modifié leurs pratiques d'évaluation et ont intégré de nouvelles méthodes d'évaluation pour s'adapter aux nouvelles directives ministérielles. L'évaluation formative fait désormais partie intégrante de leur enseignement au quotidien où l'élève prend une place centrale. Par ailleurs, les résultats de ces recherches relèvent une diversité des pratiques en classe qui parfois ne convergent pas avec les visées de l'évaluation par compétences. Les enseignants semblent ne pas être à l'aise avec les principes du jugement professionnel et les prises de décision en fin des apprentissages. Plusieurs pratiques incohérentes avec les visées du nouveau programme de formation sont soulevées. Les

professionnels de l'éducation ont donc besoin d'être accompagnés et soutenus dans cette démarche.

Cependant, ces études sont effectuées dans les premières années du renouveau pédagogique. Ces recherches se sont limitées à la description et à l'analyse des pratiques d'évaluation des enseignants. Bien que ces recherches concluent que la formation continue est l'approche à envisager pour améliorer l'évaluation des apprentissages, il n'y a pas eu une réelle réflexion sur des solutions à suggérer aux difficultés soulevées. Nous avons cependant constaté lors de notre recherche documentaire qu'il n'y a pas de travail qui a été fait dans le sens d'établir un éventail des difficultés inhérentes à l'évaluation au niveau du secondaire dans le but de proposer des solutions qui aideront les enseignants dans leurs pratiques au quotidien. En nous appuyant sur la synthèse des écrits recueillis des résultats de recherches de Baribeau (2009), de Kazadi (2005) et de Leroux (2009) et l'analyse des résultats de notre projet d'intervention, nous tenterons d'abord de vérifier si des changements se sont produits dans les pratiques actuelles des enseignants. Par la suite, nous élaborons un guide dans lequel nous proposerons des stratégies, des outils d'évaluation, des propositions et des recommandations afin d'améliorer les pratiques d'évaluation des apprentissages au secondaire.

2.5 Objectifs spécifiques du projet d'intervention

Le but ultime de ce projet d'intervention est de construire un guide destiné aux professionnels de l'éducation afin d'améliorer les pratiques évaluatives au secondaire. Pour atteindre ce but, les objectifs spécifiques de notre guide d'intervention sont :

- 1- Recenser et analyser les écueils inhérents à la démarche d'évaluation des apprentissages.

- 2- Proposer des stratégies, des outils d'évaluations et des suggestions visant à aider les enseignants à surmonter les difficultés rencontrées lors de la pratique d'évaluation.
- 3- Susciter des débats et une réflexion sur les pratiques évaluatives au sein de la communauté enseignante dans l'école.
- 4- Valoriser la concertation, la collaboration et le travail d'équipe entre les enseignants et les autres professionnels de l'éducation au sein de l'école.

PARTIE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Il est primordial de spécifier par quelle approche méthodologique nous aborderons notre projet d'intervention. Quels sont les outils méthodologiques adoptés pour mettre en perspective, avec une objectivité sans équivoque, la réalité vécue par les enseignants lors des pratiques évaluatives? Ces outils nous permettront, en premier lieu, d'identifier les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés et par la suite de proposer des pistes de solutions.

Cette section fera donc l'objet des bases de la méthodologie choisie pour réaliser notre intervention le plus efficacement possible. Premièrement, nous expliciterons dans quel cadre se situe notre intervention. Deuxièmement, nous préciserons les méthodes de collecte d'informations retenues pour notre projet d'intervention. Puis, nous décrirons la population visée et l'échantillon retenu pour la collecte des données ainsi que les considérations éthiques observées lors du recrutement et de la sélection des participants. Par la suite, nous détaillerons la procédure liée à la cueillette des données. Finalement, nous présenterons la démarche d'analyse et de traitement des données utilisée dans ce projet.

3.1 Cadre d'intervention

L'étude est un projet d'intervention réalisé dans notre milieu de travail. Elle s'inscrit aussi dans la recherche de développement d'objet, puisqu'elle vise l'élaboration d'un guide pratique de solutions aux problèmes vécus par les enseignants lors d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Nous commencerons par

identifier les problèmes récurrents à l'évaluation des apprentissages vécus par les enseignants. Ensuite, nous proposerons des pistes de solutions ou des recommandations qui seront regroupées dans un guide pratique destiné aux enseignants. Van Der Maren (2003) précise que la recherche de développement d'objet vise à trouver des solutions aux problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne. On commence par l'analyse des besoins chez la population cible, ensuite on conceptualise l'objet en présentant les éléments qui doivent le composer et les contraintes auxquelles il doit répondre. Cette démarche rejoint la définition de Legendre (2005, p. 1147) de la recherche intervention comme étant une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux ». Une démarche sur laquelle nous allons nous baser pour l'élaboration du guide pratique. Notre projet d'intervention s'inscrit aussi dans le paradigme de la recherche qualitative. Les recherches qualitatives explorent des phénomènes à partir des points de vue des personnes, en interprétant leurs propos, leur conduite ou leurs productions (Gaudreau, 2011). De son côté, Legendre définit la recherche qualitative comme une recherche qui se spécialise dans l'« étude des phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (Legendre, 2005, p. 1154).

3.2 Méthodologie

Notre étude porte sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages afin de trouver des pistes de solutions. En me référant aux différentes recherches présentées dans la partie 2, Baribeau (2009), Kazadi (2005) et Leroux (2009), nous avons constaté que ces chercheurs sont parvenus à décrire les pratiques enseignantes et à comprendre le phénomène à l'étude par le biais d'entrevues semi-dirigées du récit professionnel; une méthode privilégiée dans la

recherche qualitative en éducation. Pour cerner notre problématique d'intervention, nous avons donc retenu deux outils méthodologiques, à savoir : l'entrevue semi-dirigée de récit de pratique professionnelle et le groupe de discussion avec des enseignants d'une école secondaire montréalaise. À travers l'analyse des propos des enseignants recueillis lors des entrevues semi-dirigées du récit de pratique professionnelle et de groupe de discussion nous parviendrons à décrire les pratiques d'évaluation des enseignants de façon objective et à bien comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés. En effet, pour atteindre notre but d'intervention, l'analyse des données recueillies nous amènera à l'élaboration d'un guide de pistes de solutions aux écueils vécus par les enseignants lors de leurs pratiques d'évaluation.

3.3 Population visée et échantillonnage

3.3.1 Description du milieu

Ce présent travail est un projet d'intervention dans notre milieu professionnel. En fait, nous exerçons comme enseignante dans une école secondaire montréalaise publique, qui, au 30 septembre 2010, a accueilli 1381 élèves de différentes cultures. Selon les statistiques mentionnées dans la convention de gestion de l'école (2011, p. 2), on note que « 30.6 % de nos élèves sont nés hors Québec. Par ailleurs, 52.7 % des pères et 45.2 % des mères sont nés à l'extérieur du Québec. La langue maternelle la plus courante chez les élèves est le français (66.60 %) et c'est la langue la plus utilisée à la maison (76.16 %) ». L'établissement scolaire n'est pas nécessairement identifié comme une école située dans un quartier défavorisé, « c'est un milieu plutôt résidentiel, plusieurs services sont offerts sur le territoire comme une bibliothèque et des installations sportives » (Convention de gestion, 2011, p. 2). Toutefois, plusieurs parents d'élèves sont monoparentaux, la mère est la plupart du temps la tutelle et qui généralement éprouve des difficultés à répondre au besoin financier de ses enfants. « L'école est caractérisée par le grand écart des revenus familiaux. Malgré une

certaine richesse dans le quartier, les statistiques fournies par le CLSC en 2006 montraient que 22.1 % des familles vivent sous le seuil de la pauvreté. Le taux de chômage était alors de 10 % et 32.6 % de nos élèves vivaient dans des familles monoparentales » (Convention de gestion, 2011, p. 2). Le nombre d'élèves dans chaque classe ordinaire⁵ varie entre 28 et 32 élèves. On peut y trouver des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement. Certains d'entre eux commencent leurs apprentissages dans des classes d'adaptation scolaire, par la suite ils sont intégrés dans les classes ordinaires. Le tableau.1 ci-dessous résume certaines statistiques contenues dans la convention de gestion (2011).

Les élèves fréquentant le secteur régulier	87.5 %
Les élèves inscrits en CC (cheminement continu)	1.3 %
Les élèves inscrits en PEP (préparation aux études professionnelles)	2.1 %
Les élèves inscrits en IFP (introduction à la formation professionnelle)	2.6 %
Les élèves inscrits en classes spéciales	5.5 %
Les élèves avec un handicap	0.7 %
Les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage	7 %

Tableau. 1 : Caractéristiques des élèves et leur répartition selon les différentes classes

De plus, les statistiques du rapport annuel de la commission scolaire montrent qu'environ « 18,0 % des élèves des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire ont un plan d'intervention et que 4,8 % des élèves fréquentent une classe d'accueil » (2013-2014, p.8). Ce portrait du milieu nous donne un aperçu des conditions de travail complexes des enseignants. Ajoutons à ceci, les taux élevés d'abandon scolaire comme l'indiquent les statistiques de la commission scolaire en 2010. En effet, on note que le taux de sorties sans diplôme est à la hausse : 22,5 % en 2006-2007, 23,2 % en 2007-2008 et 29,3 % en 2008-2009. On souligne ici que le

⁵ Classe ordinaire : Classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves (Legendre, 2005, p. 2015).

français et les mathématiques sont les matières qui freinent la diplomation (Convention de gestion, 2011, p. 3). Dans le but de remédier à cette situation, la commission scolaire a adopté un plan stratégique (2010-2015) visant principalement l'augmentation du taux de diplomation et de qualification dans les écoles secondaires et les centres de formations professionnels. Les statistiques de 2013 relèvent une légère amélioration; on note que le taux de sortie sans diplôme ni qualification parmi les élèves inscrits en formation générale des jeunes a légèrement diminué : 27,5 % en 2009-2010, 27 % en 2011-2012 et 23,3 % en 2012-2013 (Rapport annuel de la commission scolaire, 2013-2014, p.15). Ces résultats ne laissent pas les enseignants indifférents, ils ne cessent de remettre en question quotidiennement leurs méthodes d'enseignement et principalement leurs pratiques d'évaluation à la recherche de meilleurs pratiques pédagogiques.

3.3.2 L'échantillonnage et sélection des participants

Ce projet d'intervention cible les enseignants du secondaire. L'échantillon est composé de quatorze enseignants provenant d'une école secondaire montréalaise et exerçant au premier et au deuxième cycle du secondaire. Leur participation est sur une base volontaire. Parmi ces quatorze participants, huit enseignants ont participé aux entrevues semi-dirigées et les six autres ont formé le groupe de discussion. D'abord, nous avons réalisé les entretiens semi-dirigés de récit de pratique professionnelle. Par la suite, l'analyse des résultats de cette première collecte de données a été présentée au groupe de discussion. Ce groupe a interprété et validé les premières données qualitatives recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Cette deuxième analyse des données nous a permis d'avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre, elle a permis aussi de donner plus de crédibilité aux résultats obtenus de la première collecte des données.

Le recrutement et la sélection des participants ont été établis de façon intentionnée. Les participants sélectionnés ont été choisis de sorte à représenter la population enseignante au secondaire. Les critères de sélection des participants à ce projet d'intervention sont les suivants :

- Le nombre d'années d'expérience des participants doit dépasser cinq années d'expérience afin d'assurer une certaine crédibilité des données.
- Les deux cycles d'enseignement du secondaire doivent être représentés.
- Les disciplines d'enseignement considéré de base, par le ministère de l'Éducation, pour l'obtention de diplôme, à savoir : français, mathématiques, anglais, histoire et les sciences, doivent être représentées.
- Au moins trois matières de base sont représentées dans les deux cycles d'enseignement.
- Les participants doivent posséder un esprit critique face à l'évaluation des apprentissages. Toutefois, il importe que cet esprit critique soit positif et constructif, et ce, afin de faire avancer l'étude et non de créer la dissension.

Afin de recruter les participants aux entrevues semi-dirigées et au groupe de discussion, une démarche à deux étapes est suivie. D'abord, une invitation à participer à notre projet d'intervention sous forme de lettre de recrutement (voir annexe B) est envoyée par courriel pour les participants dont le profil répond aux critères de sélections. Par la suite, une rencontre individuelle et confidentielle avec ceux qui ont répondu favorablement à l'invitation est faite. Lors de cette rencontre, nous expliquons le projet d'intervention et nous présentons les documents à consulter et à compléter par les participants. Nous exposons ci-dessous la liste des documents présentés aux participants avant les entretiens :

- Résumé du projet d'intervention.
- Formulaire de consentement (voir annexe C).

- Document de renseignements sur les participants au projet d'intervention (voir annexe D).
- Plan d'entretien pour les entrevues semi-dirigées (voir annexe E).
- Cinq tableaux résumant l'analyse des données des entrevues semi-dirigées, et qui sont présentés au groupe de discussion (ces tableaux seront présentés dans la partie 4 de ce présent travail).

De plus, un rendez-vous pour une entrevue semi-dirigée ou pour le groupe de discussion est consigné selon la disponibilité de l'enseignant lors d'une période où il n'enseigne pas. Nous avons compté sur la générosité des participants étant donné qu'ils sont des collègues de travail, et ces derniers ont beaucoup collaboré.

Afin d'assurer un équilibre entre les deux groupes d'échantillonnage, nous avons réparti les participants de sorte que leur profil soit relativement semblable. Les participants sont répartis dans chaque groupe afin que les disciplines de base soient représentées en s'assurant d'avoir des enseignants du premier et du deuxième cycle. Les disciplines représentées lors des entretiens semi-dirigés au premier cycle sont : français, mathématiques, sciences, l'univers social et l'anglais; au deuxième cycle, on retrouve : français, mathématique et sciences. Au groupe de discussion au premier cycle, les disciplines représentées sont : français, mathématique et anglais; et au deuxième cycle : français, mathématique et sciences. Le tableau.2 et le tableau.3 présentent le cycle d'enseignement ainsi que le nombre d'années d'expérience de chacun des enseignants participants.

Entretiens de récits de pratique professionnelle			
Participants	Huit enseignants	Cycle d'enseignement	Le nombre d'années d'expérience
Participant 1	Femme	Premier cycle	8 ans
Participant 2	Homme	Deuxième cycle	20 ans
Participant 3	Homme	Premier cycle	10 ans
Participant 4	Homme	Deuxième cycle	15 ans
Participant 5	Femme	Premier cycle	12 ans
Participant 6	Homme	Deuxième cycle	17 ans
Participant 7	Homme	Premier cycle	15ans
Participant 8	Femme	Premier cycle	6 ans

Tableau. 2 : Les participants aux entretiens de récits de pratique professionnelle.

Le groupe de discussion			
Participants	Six enseignants	Le cycle d'enseignement	Le nombre d'années d'expérience
Participant 9	Femme	Premier cycle	11 ans
Participant 10	Homme	Deuxième cycle	14 ans
Participant 11	Femme	Premier cycle	18 ans
Participant 12	Femme	Deuxième cycle	23 ans
Participant 13	Femme	Premier cycle	22 ans
Participant 14	Femme	Deuxième cycle	15ans

Tableau. 3 : Les participants au groupe de discussion

3.4 Considérations éthiques

Huit entretiens semi-dirigés de 60 minutes et un groupe de discussion avec six enseignants d'une même durée ont été réalisés dans l'école secondaire où nous exerçons comme enseignante. Les entrevues que nous avons animées ont été enregistrées sur une bande sonore afin d'en faciliter la transcription. Avant d'entamer les entretiens avec les enseignants, une demande d'autorisation pour interviewer les enseignants a été faite au comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal. Ce comité a statué que ce projet n'a pas besoin d'autorisation pour interviewer les participants puisqu'il s'agit d'un projet d'intervention dans notre milieu de travail. Toutefois, les participants ont été informés des normes de confidentialité en vigueur et ils devaient signer un formulaire de consentement (conforme au spécimen de l'UQAM) de manière à assurer leur participation sur une base volontaire. Ils ont été aussi informés et consentants quant à l'enregistrement de l'entrevue sur une bande sonore. Une description du projet d'intervention et de la tâche qui était attendue de leur part apparaissait sur le formulaire de consentement. De plus, un résumé du projet et un plan d'entretien portant sur les points à traiter au cours de l'entrevue semi-dirigée et du groupe de discussion ont été remis aux participants avant les entrevues pour en prendre connaissance.

3.5 Collecte des données

Pour recueillir les données au sujet de la présente intervention, l'entretien semi-dirigé sous forme de récits de pratique professionnelle a été retenu comme premier outil de collecte des données qualitatives.

3.5.1 L'entretien semi-dirigé

Dans la littérature, on trouve plusieurs définitions de l'entretien de recherche. Toutefois, nous avons retenu celle de Boutin (2008, p. 25) qui le définit comme suit : « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'elle revêt effectivement plusieurs formes ». Pour notre projet d'intervention, la forme d'entretien choisie est l'entretien semi-structuré qui est selon Gaudreau (2011) le format le plus courant dans la recherche qualitative en sciences de l'éducation. Selon Savoie-Zajc (2004), les buts de l'entrevue semi-dirigée sont les suivants : rendre explicite l'univers de l'autre, la compréhension du monde de l'autre et permet aux interlocuteurs de structurer leur pensée. Nous avons donc privilégié ce type d'entretien pour organiser et faciliter la discussion avec les participants. Par le biais du récit de pratique professionnelle, ces derniers décrivent les actions posées dans leurs pratiques évaluatives, et en analysant leurs discours nous parviendrons à comprendre le phénomène à l'étude. Selon Baribeau (2009), le récit de pratiques constitue une occasion pour l'enseignant de s'engager dans une démarche réflexive qui peut ouvrir la voie à un changement de pratique. Dans notre projet, un plan d'entretien est présenté aux participants pour les guider où l'interviewé peut répondre aux questions déjà prévues. Cependant, certaines questions traitées sont davantage ouvertes ce qui donne aux participants une certaine liberté de s'engager dans une conversation qui leur permettra de soulever des points imprévus sur le phénomène à étudier qu'ils pourront approfondir. Toutefois, le chercheur doit atteindre des objectifs précis à la fin de l'entrevue (Legendre, 2005). En effet, lors de l'entrevue semi-dirigée nous avons explicité aux participants le but de notre intervention et la nécessité de cibler dans leurs réponses les difficultés qu'ils rencontrent dans la pratique d'évaluation et les stratégies qu'ils utilisent pour y remédier. Les questions posées portaient sur le processus d'évaluation afin de laisser la liberté aux enseignants de s'exprimer sans qu'ils aient l'impression d'avoir de mauvaises réponses aux questions si celles-ci sont trop précises. Le guide d'entretien

suggéré lors des entrevues semi-dirigées permet donc d'encadrer le récit professionnel des participants. À travers ce récit, nous identifierons les écueils que les enseignants rencontrent et nous déterminerons les stratégies que ces derniers utilisent pour les surmonter. Ces stratégies ainsi que les recommandations émises feront partie de nos pistes de solutions. Afin d'améliorer les pratiques évaluatives au secondaire, les données recueillies serviront à l'élaboration d'un guide sur l'évaluation des apprentissages regroupant les pistes de solutions aux difficultés recensées. Ce document sera mis à la disposition des enseignants de l'école.

Le plan d'entretien est constitué de 21 questions regroupées en cinq thèmes à savoir : la planification de l'évaluation, la tâche d'évaluation, les instruments d'évaluation et de collecte d'informations, le jugement professionnel et la communication des résultats et enfin l'administration des évaluations et les rôles en évaluation. Ces thèmes ont été sélectionnés en s'inspirant de Leroux (2009), ils rejoignent les étapes proposées par Durand et Chouinard (2012) présentées à la partie 1 relatives au processus d'évaluation des apprentissages, à savoir :

- 1- La planification de l'évaluation
- 2- La tâche d'évaluation
- 3- Les instruments d'évaluation
- 4- Le jugement professionnel et la communication des résultats.

Toutefois, étant donné que la Réforme place l'élève au centre de ses apprentissages et que le rôle de l'enseignant ne se limite plus à un simple transmetteur du savoir, nous avons jugé important d'ajouter un cinquième thème qui soulève les rôles que jouent les élèves et l'enseignant lors de l'administration des évaluations. En se référant au document de la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation (MEQ, 2003) ainsi qu'au document du cadre des références d'évaluation des apprentissages au secondaire (MELS, 2006), on constate que ces deux documents ministériels sous-tendent les cinq volets retenus ci-dessus.

L'intégralité du plan d'entretien qui a servi de guide pour les participants lors des entrevues semi-dirigées est décrite à l'annexe E.

3.5.2 Le groupe de discussion

Dans le but de donner à nos résultats obtenus lors de ce projet plus de crédibilité et afin d'approfondir les connaissances et de faire ressortir les différentes facettes du phénomène en étude, nous avons utilisé une deuxième technique de collecte de données soit le groupe de discussion. Cet outil complémentaire de collecte des données est souvent utilisé dans le cadre de recherches qualitatives. Selon Boutin (2007), le groupe de discussion se caractérise par la mise en place d'un groupe dirigé par un animateur, dont le but est de recueillir des informations pertinentes sur un certain nombre de thèmes établis à l'avance. Il définit le groupe de discussion comme « une technique de collecte d'informations utilisée le plus souvent auprès de groupes restreints, généralement en concomitance avec d'autres instruments : entretien individuel, questionnaire, observation participante, et autres » (Boutin, 2007, p. 18). Gaudreau (2011) quant à elle nous précise le déroulement du groupe de discussion en recherche qui consiste à interroger un groupe de répondants réunis sous la direction d'un animateur et à enregistrer leurs propos.

Dans ce projet d'intervention nous cherchons à mieux comprendre les pratiques d'évaluation des enseignants pour recenser les différents problèmes rencontrés dans le but de proposer des pistes de solutions qui pourront aider les enseignants dans leur pratique quotidienne. Le groupe de discussion favorisera donc l'interaction entre les différents acteurs et l'émergence de toutes les opinions pour recueillir le plus d'informations possible. Les thèmes traités lors du groupe de discussion sont les mêmes que ceux abordés lors des entretiens individuels de récit professionnel, le même plan d'entretien, présenté précédemment, est aussi utilisé. Le plan d'entretien ainsi qu'un résumé de l'analyse de la première collecte de données sous forme de

cinq tableaux sont remis au préalable aux participants du groupe pour en prendre connaissance. Les cinq tableaux représentent un résumé des résultats obtenus lors de la première collecte de données relativement aux thèmes du processus d'évaluation. Chacun des tableaux résume les écueils et certaines pistes de solutions suggérées lors des entrevues semi-dirigées. Les participants au groupe de discussion doivent débattre des résultats afin de les valider et d'amorcer l'ébauche de quelques pistes de solutions. La confrontation de l'analyse des données des entretiens semi-dirigés à celle du groupe de discussion nous permettra de mieux cerner le problème en étude. Les cinq tableaux résumant l'analyse de la première collecte de données sont présentés au chapitre suivant intitulé « Présentation et analyse de résultats ».

3.6 Déroutement de la collecte des données

Les entretiens semi-dirigés de récit de pratique professionnelle ont commencé au mois de mars 2014 et se sont étalés sur un mois et demi selon la disponibilité des participants. Chaque participant est rencontré dans l'école lors d'une période où il n'enseigne pas. Les entrevues individuelles étaient de 60 minutes, et elles sont enregistrées sur un enregistreur vocal avec l'autorisation et le consentement des participants. Ces derniers ont répondu à l'entrevue aux meilleurs de leurs connaissances. Quant au déroulement du groupe de discussion, les participants ont été rencontrés à la fin du mois d'avril lors d'une période de concertation. Nous avons compté, cette fois-ci, sur la générosité de l'administration et son ouverture à participer à l'avancement de la recherche afin de nous autoriser à interviewer les participants et d'autoriser la participation des enseignants au groupe de discussion lors d'une période de concertation. Ainsi, l'administration a manifesté une grande ouverture quant à la recherche et a autorisé cette intervention. Le groupe de discussion a duré 60 minutes. L'entretien de groupe est enregistré sur un enregistreur vocal avec l'autorisation et le consentement de tous les participants. Afin de conserver la confidentialité des participants à ce projet d'intervention, l'identité de

ces derniers a été codifiée selon un code alphanumérique utilisé lors de l'analyse des résultats.

3.7 Analyse des données

Dans ce projet d'intervention, les données obtenues sont issues d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de huit enseignants et d'un groupe de discussion constitué de six enseignants. Les participants sont amenés à parler de leurs difficultés dans leurs pratiques évaluatives relatives au processus d'évaluation des apprentissages. Afin de traiter et d'analyser les données qualitatives ainsi recueillies, nous avons choisi une démarche d'analyse inductive modérée, une méthode qui est généralement utilisée dans les études de nature qualitative, « c'est la logique inductive qui prévaut dans l'analyse des données qualitatives, permettant ainsi au chercheur de saisir le sens contenu dans les données » Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 139). L'analyse inductive modérée consiste à utiliser un ensemble de procédures permettant de traiter des données qualitatives. Ces procédures étant guidées par le cadre théorique permettront de faire ressortir de nouvelles dimensions des données recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et Paillé et Mucchielli, 2008). En effet, à partir des faits rapportés par les enseignants et ayant comme ligne directrice les étapes du processus d'évaluation, l'interprétation des données nous a permis de donner un sens aux résultats obtenus. En établissant des liens entre ses données, nous sommes parvenus ainsi à répondre à notre objectif du projet d'intervention.

Miles et Huberman (2003) et de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) résument le processus d'analyse des données qualitatives en trois étapes essentielles, à savoir : condensation et réduction des données, visualisation et présentation des données et interprétation des données. En nous basant sur ces étapes, nous avons commencé par le codage des données qui nous a permis de synthétiser et de réduire les données brutes colligées. Par la suite, la présentation et l'interprétation des données effectuées à la partie 4

nous ont permis de donner un sens aux données obtenues en établissant des liens avec notre objectif général d'intervention, qui consiste à proposer un guide de pistes de solutions aux écueils rencontrés par les enseignants relativement au processus d'évaluation des apprentissages dans le cadre du renouveau pédagogique. L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. D'abord, nous avons établi une première analyse des données recueillies des entrevues semi-dirigées qui a été présentée au groupe de discussion afin de valider et d'enrichir ces premiers résultats.

3.7.1 Le codage des données

Le codage des données consiste selon Van der Maren (2004, p. 432) « à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre types de calculs ». Afin de codifier les données brutes recueillies, nous nous sommes référés aux étapes proposées par Van der Maren (2004). Voici les principales étapes suivies :

- Faire une lecture sommaire des données.
- Faire une relecture pour pointer et repérer des passages de texte significatifs spécifiquement reliés aux objectifs du projet d'intervention et au cadre de référence pour créer des catégories ou des sous-catégories.
- Extraire les segments représentatifs et en faire le codage, les étiqueter selon les catégories et des sous-catégories retenues.
- Réduire l'information redondante en établissant des résumés.
- Élaborer des grilles d'analyses comportant les principales idées pour chacune des catégories et sous catégories.

a) Entrevue semi-dirigées

D'abord, les entrevues semi-dirigées ont été transcrites intégralement (en fichier Word) à la suite de chaque entrevue, les verbatim sont présentés à l'annexe H. Par la suite, plusieurs lectures ont été faites pour nous permettre de bien saisir les propos des participants. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat des données, les noms des participants à l'étude sont remplacés par un code alphanumérique. Les données sont repérées et ordonnées selon cinq catégories pour faciliter leur traitement. Dans l'analyse des données quantitative, Paillé et Mucchielli (2008, p. 233) définissent « la catégorie comme une brève expression qui permet de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture d'un matériau de recherche » qui est représenté dans notre étude par les verbatim des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion. Dans notre projet, ces catégories représentent les étapes de la démarche d'évaluation définies dans le cadre de référence, à savoir : la planification d'évaluation, la tâche d'évaluation, les instruments d'évaluation et la collecte d'informations, le jugement professionnel et la communication des résultats et l'administration des évaluations et les rôles en évaluation. Selon Van der Maren (2004, P. 434) « les *catégories* correspondent aux regroupements que l'analyste fait des réponses », les étapes de la démarche d'évaluation sur lesquelles est fondée notre étude représentent alors nos catégories pour synthétiser nos données et faire notre analyse. Dans le but de répondre à notre objectif d'intervention, et afin de distinguer les données recueillies relativement aux difficultés que rencontrent les enseignants dans leurs pratiques d'évaluation et certaines stratégies qu'ils utilisent pour les surmonter, nous avons ajouté deux sous-catégories pour chacune des catégories retenues, à savoir les écueils relatifs au processus d'évaluation et les pistes de solutions envisagées, selon Van der Maren « les sous-catégories servent à distinguer les classes de réponses » (2004, p. 434). Ces sous-catégories nous permettront de mieux interpréter le sens des discours des enseignants afin de comprendre les pratiques enseignantes en évaluation sur le terrain au quotidien.

Par la suite, nous avons produit un résumé de chacune des entrevues qui contient les passages les plus significatifs des propos des enseignants participant à l'étude, identifiés à l'aide d'un soulignement lors de nos lectures. À partir de ces résumés, nous avons établi des grilles d'analyses pour chacun des entretiens qui regroupent les principales idées de chaque catégorie. Ces grilles sont présentées sous la forme de tableaux contenant deux colonnes représentant les écueils rencontrés et les pistes de solutions en lien avec les étapes d'évaluation, voir l'annexe F. Finalement, en comparant ces grilles d'analyses, nous avons construit un tableau synthèse pour chacun des thèmes retenus relatifs au processus d'évaluation, les cinq tableaux regroupent les principaux écueils et les pistes de solutions proposées par les participants. Ces tableaux contiennent aussi les questions soulevées, pour chacun des thèmes, lors des entrevues semi-dirigées, car « c'est en se référant à ces questions que les réponses prendront leurs sens » (Van der Maren, 2004, P. 433). Pour construire ces tableaux, nous nous sommes basés sur la fréquence des propos des enseignants et leurs pertinences. Ces tableaux d'analyse qui représentent nos premières données étaient présentés aux six participants du groupe de discussion pour débattre des points retenus.

b) Groupe de discussion

Une deuxième analyse de données issues du groupe de discussion a été réalisée. La même démarche que nous avons suivie pour la codification des données des entretiens semi-dirigés a été adoptée pour codifier les données recueillies du groupe de discussion. Nous avons donc commencé par transcrire les propos des participants, les verbatim sont présentés à l'annexe I. Après plusieurs lectures qui nous ont permis de comprendre les ajouts et l'apport de ces nouvelles données comparativement aux premières, nous avons rédigé un résumé des données brutes transcrites. Les données sont catégorisées et ordonnées selon le processus d'évaluation présenté

précédemment. Ensuite, nous avons construit une grille d'analyse regroupant les principales idées du groupe de discussion portant sur les difficultés relatives aux étapes de la démarche d'évaluation des apprentissages et les façons que les enseignants utilisent pour les contrer. Cette grille d'analyse est présentée sous un tableau contenant deux colonnes qui représentent nos sous-catégories, à savoir : les écueils rencontrés et les pistes de solutions, voir l'annexe G.

Finalement, une analyse plus poussée en considérant toutes les données recueillies par les deux méthodes de cueillette des données, entrevues semi-dirigées et groupe de discussion, a été réalisée ce qui nous a permis d'interpréter les résultats relativement à notre objectif principal. La mise en correspondance des résultats de cette analyse avec la littérature spécialisée sur le sujet et le cadre de référence élaboré lors de cette étude nous a permis d'atteindre notre objectif général d'intervention qui consiste à construire un guide de piste de solutions aux écueils récurrents à l'évaluation des apprentissages au secondaire.

PARTIE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies. Premièrement, nous reprendrons les objectifs du projet d'intervention et nous présenterons les données recueillies, relatives à cet objectif. Deuxièmement, nous nous attarderons sur l'analyse des écueils soulevés ainsi que les pistes de solutions ou de recommandations proposées par les participants lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion pour chacun des thèmes abordés, à savoir : la planification de l'évaluation, la tâche d'évaluation, les instruments de l'évaluation et la collecte d'informations, le jugement professionnel et la communication des résultats et enfin l'administration des évaluations et les rôles en évaluation.

4.1 Présentation et analyse des données

Tout d'abord, rappelons que l'objectif de l'intervention est de rédiger un guide pratique qui contient des pistes de solutions ou des recommandations aux principales difficultés recensées relatives à l'évaluation des compétences au secondaire rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Les données obtenues relativement à ces deux objectifs seront exposées et analysées. Nous commencerons par montrer les résultats de la première collecte de données qualitative relative aux entrevues individuelles semi-dirigées. Une suite logique des problématiques vécues a été considérée dans la présentation des résultats. Pour appuyer ses résultats, nous reprendrons alors les mots des participants selon l'importance ou l'insistance du phénomène. À la fin de chacune des cinq catégories auxquelles fait référence au plan d'entretien, un tableau résumant ces premières les

données recueillies sera présenté. Par la suite, puisque les participants au groupe de discussion ont été invités à se prononcer sur les résultats obtenus lors de la première collecte des données, une analyse des données recueillies lors du groupe de discussion sera aussi effectuée.

4.2 Présentation et analyse des données obtenues lors des entretiens semi-dirigés

Nous présenterons les données qualitatives et les analyses en alternance puisque ce sont les points communs entre les données qui méritent toute l'attention. Dans l'analyse, nous soulignerons les données qui reviennent le plus dans les verbatim, et sur lesquelles les enseignants ont semblé insister davantage. Par souci de faciliter la compréhension, nous soulèverons parallèlement les obstacles retenus dans chacun des volets du plan de l'entretien individuel ainsi que les solutions proposées.

L'analyse des données sera présentée en cinq thèmes relatifs aux étapes du processus d'évaluation. D'abord, nous commenterons les difficultés soulevées et les pistes de solutions suggérées en faisant référence aux verbatim des participants. Par souci d'alléger cette partie, nous toucherons aux données les plus récurrentes en nous appuyant sur quelques verbatim. Par la suite, chacun des thèmes commentés sera suivi d'un tableau synthèse des données, dans lequel nous reprendrons les questions posées lors des entrevues semi-dirigées et nous exposerons les écueils recensés selon leur fréquence dans les verbatim. Pour chaque écueil, nous présenterons aussi les pistes de solutions proposées, s'il y a lieu. À cette étape du projet, nous nous limiterons aux données obtenues des participants à l'étude. De ce fait, certains écueils exposés n'auront pas de pistes de solutions puisqu'aucune proposition de la part des enseignants n'a été suggérée. Ce n'est qu'à la partie 5 de cette étude ainsi que dans le guide pratique que nous tenterons de proposer des pistes de solutions.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

À la lecture des verbatim, on constate qu'il y a plusieurs écueils qui sont ressortis.

1. La première limite que rencontrent les enseignants lors de la planification des évaluations est le manque de temps. Lors des évaluations de compétences, les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) doivent être nouvelles et complexes. Toutefois, bâtir ce type d'évaluation exige beaucoup de temps.

La limite de temps, évidemment. Je suis une personne qui est exigeante dans la correction des textes. Idéalement, si l'on parle de la compétence en écriture c'est de faire écrire les élèves le plus possible, mais cela n'est pas toujours évident surtout qu'on a trois compétences dans une étape à évaluer et aussi à faire pratiquer. C'est sûr que ça nous limite un peu (...). J'essaye pour chaque compétence d'avoir au moins une évaluation formative. Seulement, on revient au premier point qu'on a présenté, qui est le manque de temps et la complexité de la tâche. Je manque de temps nécessaire. Des fois, j'essaye de faire plus de situations d'évaluation, mais par manque de temps ce n'est pas évident (Elpart1).

Il faut se donner du temps, et il faut trouver de bons textes. Les enseignants qui commencent en français, ils bâtissent une banque de matériel, c'est ce que j'ai fait aussi (...) Un enseignant devrait toujours refaire son matériel, à un intervalle régulier de temps, en tout cas. Ça prend du temps (Elpart2).

Pour moi la première limite c'est le temps, parce que moi j'arrête pour voir là où je suis arrivé dans mon programme, est ce que les élèves sont là dans leurs apprentissages. C'est comme ça que je regarde ma planification (Elpart3).

Mais, par manque de temps et par manque de situations (on n'a pas des tonnes), on ne peut pas faire régulièrement de longues situations (EIpart4).

Pour pallier le manque de temps de planification et d'élaboration de situations d'évaluation complexes, les participants proposent de ramasser les cahiers d'exercices et les travaux des élèves afin de vérifier la progression de leurs apprentissages.

Si je n'ai pas le temps de construire un examen, je ramasse les cahiers d'exercices. Ça me donne une image si l'élève a fait son travail ou non. J'utilise beaucoup cette méthode comme un mini test de 3 % ou 4 %, et ça me donne une image du même type que le formatif (EIpart6).

En français, on peut demander aux élèves de lire les travaux d'écriture de leurs pairs et de donner leurs points de vue, ce qui leur permettra de mettre en pratique tous les critères d'appréciation d'un texte littéraire.

C'est sûr qu'on doit être très créatif pour inventer des façons d'évaluer les apprentissages, surtout en écriture. Si l'on faisait une production écrite et l'enseignant corrige à chaque fois, ça serait répétitif. C'est bon d'impliquer les élèves là-dedans. Leur dire de réfléchir sur leur propre pratique et celles de leurs camarades. Ils peuvent lire, donner leurs points de vue et mettre en pratique tous les critères d'appréciation d'un texte littéraire (EIpart2).

2. Le deuxième point soulevé par les participants est le choix du moment de l'évaluation qui ne semble pas évident lors de la planification des évaluations. Il est à noter que dans l'organisation scolaire de l'école, on trouve dans l'horaire des périodes de concertations (périodes réservées aux enseignants pour se concerter) et des périodes décroisonnées (les élèves se rendent au cours de concentration profil et perdent le cours inscrit dans leur horaire). En raison de cette organisation scolaire, les

participants soulignent que certains enseignants ne voient pas leurs élèves pendant plusieurs jours ce qui rend parfois difficile la planification du moment des évaluations. De plus, le fait que les outils d'évaluation utilisés dans le même niveau équipe-matière sont la plupart du temps communs, il devient impossible de planifier les évaluations de tous les groupes au même moment en dehors d'une ou de deux plages horaires réservées dans l'organisation scolaire. Le fait de passer les mêmes évaluations dans les groupes à des moments différents peut occasionner des risques de plagiat.

Parfois, entre ce que je planifie et la réalité, c'est complètement différent. Si je dis après deux cours, je vais faire une évaluation, je ne sais pas ce qui va arriver durant ces deux cours. Parfois, avec les périodes décroisonnées et les concertations, il arrive que tu ne voies pas les élèves souvent et cela peut être une difficulté pour planifier le moment de l'évaluation. Il faut en tenir compte (Elpart3).

Prévoir dans l'organisation scolaire plus de plages horaires pour des évaluations communes est la piste à privilégier lors de la planification du moment des évaluations.

Sinon, une à deux fois par année, on a des plages horaires qui nous permettent de faire pratiquer aux élèves une situation problème complexe sans qu'on ait à l'étaler sur plusieurs périodes, c'est une difficulté (Elpart4).

3. Les enseignants remettent en question le principe de l'équité entre les élèves lors de l'application de la remédiation qui a été instaurée à la suite de la Réforme.

Depuis l'implantation de la Réforme et même un peu avant, on a instauré des procédures qu'on appelle des remédiations pour venir en aide aux élèves qui ont des difficultés lors des examens. Donc, on peut convoquer les élèves en récupération et leur donner le droit de reprendre l'examen. Maintenant, ça a encore évolué. L'élève qui n'a pas terminé son examen peut revenir le terminer en récupération. Alors, il y a un effet pervers qui

se développe parce que certains élèves ont compris qu'ils pouvaient voir le questionnaire ou l'instrument d'évaluation. Ils mémorisent les questions et font exprès de ne pas répondre à toutes, en particulier celles dont ils ne sont pas sûrs de la réponse, pour pouvoir revenir en récupération et les reprendre (EIpart7).

Mais, le problème qui arrive c'est qu'il y a des enseignants qui donnent du temps additionnel en récupération et d'autres pas, le temps pour la réalisation des tâches n'est pas nécessairement respecté (EIpart8).

Par souci d'équité entre les élèves en évaluation, les enseignants conseillent de remettre une partie de l'examen et de s'assurer que tous les élèves aient terminé cette partie, et de poursuivre la deuxième partie de l'examen dans un autre temps. S'il est nécessaire d'accorder du temps additionnel, il est préférable de corriger les questions terminées et de ne pas permettre à l'élève de les reprendre.

Alors, comme moyen de remédier à ça, tous les numéros qui sont complétés, je les corrige avant que l'élève vienne à la récupération. S'il reste deux ou trois numéros non encore complétés et bien, il peut les compléter, mais au moins il ne pourra pas changer ses réponses. Une autre stratégie qui est utilisée par les enseignants, c'est de faire une partie de l'examen dans une période de temps bien définie pour que tous les élèves aient terminé cette partie dans ce temps-là, et on remet la deuxième partie de l'examen à une autre période (EIpar7).

4. Un autre obstacle très important que la plupart les enseignants ont souligné est la tâche de correction excessive engendrée par le fait que l'évaluation soit une composante de l'apprentissage.

En quatrième secondaire, c'est plus difficile de donner beaucoup d'évaluations, ce n'est pas toujours évident en français. On ne peut pas, par exemple, donner une production écrite par semaine. J'ai essayé de le

faire au début de ma carrière, mais ce n'est pas évident pour la correction (EIpart2).

La difficulté première, c'est qu'on a toujours des copies à corriger. Ici, on est toujours en mode correction. On est toujours en mode "feed-back", parce que l'élève s'attend, lorsqu'on fait une évaluation, qu'au prochain cours, d'avoir un "feed-back" sur son évaluation et avoir ses notes. Alors, on a toujours des corrections à faire (EIpart3).

Aussi, la lourdeur de la tâche de l'enseignant. Je pense à mes collègues qui ont quatre groupes (plus de 120 élèves), un moment donné, ils n'arrivent plus dans la correction (EIpart4).

Pour surpasser cet écueil, les participants aux entrevues suggèrent de planifier des évaluations courtes, ciblant les concepts clés contenus dans le document de la progression des apprentissages.

Donc, avec le document de la progression des apprentissages, on s'est assis l'équipe des enseignants des sciences pour identifier les concepts à enseigner à chacun des niveaux. Et, j'ai bâti, il y a deux ans ou trois ans, une série d'examens en me basant sur la progression des apprentissages (EIpar6).

J'ai tendance à faire, des fois, des petits tests de connaissances pour voir où sont rendus les élèves dans leurs apprentissages. J'essaye de corriger les copies d'examens le plus vite possible pour qu'ils puissent se réajuster (EIpart4).

Par exemple, en français, puisque les évaluations d'écriture prennent beaucoup de temps pour la correction, l'une des solutions proposées est de demander aux élèves d'écrire des textes courts et de faire des retours en plénières avec eux en classe.

Par exemple, utiliser un cahier d'écriture. Je sais qu'en 3e secondaire, on utilise ça. J'ai un collègue, qui, une fois par semaine environ, avait un petit thème d'écriture sans que ça soit nécessairement comptabilisé et évalué avec une grille, mais qu'on peut corriger en classe avec les élèves. C'était, souvent, des sujets un peu plus ludiques qui permettaient des réactions (EIpar2).

5. Les participants mentionnent aussi qu'il n'est pas facile de bâtir des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes dont les thèmes sont stimulants et motivants pour l'élève. Ils mettent donc l'accent sur l'importance de connaître l'intérêt de leurs élèves et être à leur écoute pour faire des choix de thèmes intéressants. Certains enseignants proposent d'utiliser les situations problèmes déjà existantes dans les sites Internet de la commission scolaire, dans le BIM (Banque d'instruments de mesure), ou utiliser les SAÉ proposées par le ministère de l'Éducation et les adapter à la réalité des élèves.

Je trouve que les élèves en difficulté, par exemple, le groupe de la prolongation, ils ont souvent de la difficulté à voir la pertinence de ce qu'ils font, et rendre les tâches significatives pour eux c'est plus difficile (EIpart1).

Au fond, notre mission c'est de faire aimer la lecture. Alors, il faut qu'ils pratiquent, il faut que ça soit intéressant et motivant pour les jeunes. Mais, une des difficultés est de choisir de bons textes en lecture et de bons thèmes en écriture, il faut se renouveler. Il faut connaître ses élèves, il faut chercher des sujets dans la vie réelle des élèves et il faut aussi être à l'écoute des élèves (EIpart2).

On fait aussi référence à nos anciens examens, parce qu'on n'a pas le temps de développer de nouvelles évaluations, cela prend beaucoup de

temps. À ce moment, on va se fier aux anciens examens pour s'y inspirer et on les modifie (EIpar3).

On cherche sur Internet, sur le site de la commission scolaire. On a aussi notre conseiller pédagogique en mathématiques qui nous aide. Je sais que le GRMS propose des situations problèmes, et il y a aussi BIM qui essaye de faire des situations problèmes. C'est très rare où j'ai eu à construire une évaluation au complet. Je vais plutôt chercher des évaluations qui existent déjà et je les adapte selon mon enseignement, avant de les proposer aux élèves. C'est rare qu'on prenne du matériel tel quel, généralement on le modifie (EIpart4).

6. L'hétérogénéité des préalables des élèves dans le même groupe rend difficile la planification de situations d'évaluation qui sont à la hauteur des défis de tous les élèves.

Mais, il y a tellement des différences, tu peux avoir un groupe avec une moyenne de 90 % et tu peux avoir un groupe avec une moyenne de 45 %. On a beau faire de la différenciation pédagogique, mais les écarts sont trop grands (EIpart7).

Mais, là où c'était très difficile dans la réalisation de la SAE, c'était pour les élèves qui avaient des difficultés de différentes sortes. Ils ne comprenaient pas nécessairement ce qu'il fallait faire. Certains d'entre eux ne comprenaient pas du tout, même si on les encadrait. Évaluer les compétences 2 et 3 devenait complexe. En anglais, il y a des élèves qui sont bilingues et d'autres qui ne le sont pas du tout (EIpart8).

Aucune piste de solution n'a été envisagée.

7. Par souci de bien préparer les élèves aux évaluations sommatives, les participants soulignent que la plupart des enseignants planifient leur enseignement et les évaluations en ayant comme objectif les évaluations ministérielles de fin d'année, principalement au deuxième cycle.

C'est sûr qu'à la fin de l'année, il y a les évaluations bilans du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire. Donc, c'est sûr que j'essaye de reproduire des tâches qui sont similaires pour que ça ne soit pas une nouveauté pour l'élève quand il arrive à faire la tâche (EIpar1).

On a l'impression qu'on enseigne pour évaluer. On ne voit que l'examen du ministère de l'Éducation de fin d'année et on enseigne autour de ça. J'ai remarqué que pour mes collègues du secondaire cinq, leur temps est très, très, compté, et ce n'est pas de leur faute. Ils enseignent dans le but d'évaluer (EIpart2).

Dans les premières années de la Réforme, on était vraiment dans les apprentissages pour apprendre. Mais, j'ai trouvé que dans les dernières années, on est passé à une pression d'apprendre pour l'examen, mes élèves de 1er secondaire, je leur parle tout le temps de l'examen de fin de cycle de l'année prochaine 2015. Les examens bilans influencent beaucoup ma planification, c'est ça qui m'aide à savoir où je vais les amener (EIpart5).

Mon interprétation c'est qu'en quatrième secondaire, on veut davantage préparer les élèves aux examens qu'à les préparer à être compétents. On veut avoir une bonne formule magique pour avoir de bons résultats scolaires (EIpar7).

Aucune solution n'a été proposée pour cette constatation.

8. Les enseignants soulignent aussi la désuétude des outils pédagogiques mis à leur disposition.

Dans les guides pédagogiques, ils utilisent souvent une formulation de phrases complexes. Souvent, le vocabulaire varie d'un manuel à l'autre et ça, c'est une difficulté majeure. Quand c'est fait par une compagnie d'édition, souvent, c'est très loin de la réalité des jeunes (EIpart2).

La reformulation de la mise en situation doit être bien faite et il faut essayer d'y aller de manière spécifique. C'est ce qui est un peu difficile quand on est avec du matériel d'une compagnie d'édition, il faut le réadapter souvent (EIpart6).

Ce qui est triste aussi, c'est que ces manuels sont devenus désuets avec la progression des apprentissages. Ils ne sont plus appropriés (EIpart7).

Les manuels de la 2e secondaire qui existent ça fait longtemps qu'ils sont là. Donc, on les utilise moins parce qu'ils sont moins intéressants et ils ne sont pas stimulants pour les élèves (EIpart8).

Les participants recommandent que le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire mette sur pieds un comité qui sera responsable de faire des révisions systématiques des outils pédagogiques dans les écoles. Le comité décidera du matériel qui est adapté et conforme à la progression des apprentissages de ce qui ne l'est pas.

Souvent, ces manuels-là deviennent désuets au bout de quelques années à peine, parce qu'il n'y a pas eu de comité qui décide de ce qui est adapté ou non aux élèves et de ce qui est conforme ou non à la réforme (EIpart2).

9. Les participants aux entrevues disent qu'ils manquent de ressources quand vient le temps de bâtir des situations d'évaluation complexes.

Le MELS nous propose différentes modalités d'évaluation, mais j'ai l'impression qu'on ne les communique pas assez au deuxième cycle. On aimerait savoir ce qui se fait ailleurs et ce qui est proposé. En attendant, nous faisons les choses nous-mêmes (EIpart2).

C'est sûr qu'il y a des documents intéressants sur Internet et le site de la commission scolaire et ce sont de belles banques d'informations, mais c'est souvent trop long ou plus ou moins approprié (EIpart7).

Les participants recommandent aussi d'offrir, de façon régulière, des formations continues en évaluation des apprentissages aux enseignants équipe-matière en collaboration avec le conseiller pédagogique de l'école pour la création de nouvelles situations d'évaluation et d'apprentissage.

D'ailleurs, il y avait un cours de docimologie à l'université, je ne sais pas si on le donne encore, mais c'est l'art de faire des examens. Comment rédiger un examen, quelles compétences on veut aller chercher dans un tel domaine, etc. Une fois qu'un enseignant entre en profession, il n'y a pas beaucoup de formations là-dessus, il devrait y en avoir plus. Personnellement, j'aimerais avoir des exemples d'évaluation qu'on nous propose : avoir un matériel de la part du MELS, de la commission scolaire ou du conseiller pédagogique (EIpart2).

Mais, le fait qu'on a eu le cours sur les TIC avec la conseillère pédagogique, à la commission scolaire, nous a comme permis d'avoir du temps lors de la formation pour échanger et réfléchir à l'élaboration de la SAE lors de la formation (EIpart8).

10. Avec le retour aux évaluations de connaissances, les enseignants ne semblent plus

familiarisés avec les techniques de rédaction d'examens à choix multiples qu'ils ont abandonnés au profit de l'évaluation des compétences au secondaire depuis 2005.

Je me souviens d'avoir suivi un cours à l'université et qu'il y a tout un art dans la rédaction de tâches de l'évaluation des connaissances. Toutes les techniques de comment composer des questions de choix de réponses et d'analyse d'items, qu'on a perdus avec l'évaluation des compétences. Et, en revenant aux évaluations par connaissances, on n'a pas apporté ces techniques qu'il y avait derrière ce type d'évaluation. On le fait un peu en se référant aux banques de questions et aux cahiers d'exercices, on fait ça un peu n'importe comment (EIPart5).

11. Les participants soulignent la difficulté d'utilisation de l'outil technologique.

La difficulté, rendue là aussi, c'est que ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise avec les ordinateurs, même pour les élèves. Souvent, il y a des parents qui n'ont pas d'ordinateur à la maison ou qu'ils ne veulent pas que leurs enfants touchent à celui-ci (EIpar8).

La difficulté, je vous dirai consiste dans l'utilisation des moyens technologiques. J'ai encore des élèves qui n'ont pas d'ordinateur ni d'Internet à la maison. Leur demander d'écrire un texte ou de faire un PowerPoint ce n'est pas évident pour eux (EIpart7).

Aucune solution n'a été suggérée.

12. Malgré le fait que le ministère de l'Éducation insiste sur la diversification des méthodes d'évaluation, les participants expliquent que l'autoévaluation et la coévaluation ne sont pas des pratiques évaluatives privilégiées puisqu'elles n'ont pas d'impact sur l'élève et qu'elles ne permettent pas l'autorégulation des apprentissages.

En fait, j'ai déjà utilisées la coévaluation et l'autoévaluation dans les années précédentes, puis je trouve que ce n'est pas représentatif de la réussite ou non de l'élève (EIpart1).

Non, je n'utilise pas la coévaluation. Personnellement, je trouve que l'évaluation de l'enseignant a plus d'impact sur le jeune (EIpart6).

Les participants recommandent alors que l'autoévaluation et la coévaluation soient supervisées par l'enseignant.

L'autoévaluation et la coévaluation suivies d'une rencontre de la part de l'enseignant peuvent aider l'élève, mais utiliser juste l'autoévaluation ou juste la coévaluation j'y crois plus ou moins (EIpart1).

13. Quelques difficultés techniques peuvent surgir lors de la planification des évaluations, à savoir :

- a) Lors de travail d'équipe entre les enseignants, il n'est pas toujours évident de s'entendre sur l'objet de l'évaluation.
- b) Il n'est pas facile de déterminer le degré de difficulté de l'évaluation.

Si je travaille avec un collègue, c'est d'avoir les mêmes objectifs d'évaluation et voir le même type d'évaluation, de s'entendre sur le niveau de difficulté. Lorsque je travaille seule, ça va être aussi de cibler le niveau de difficulté. Est-ce que je me limite à la progression des apprentissages où je vais plus loin avec mes élèves, de savoir se retenir au niveau de difficulté? (EIpart5)

Pour surmonter ces obstacles, le participant propose certaines pistes de solutions :

- a) Se référer au document de la progression des apprentissages pour planifier son évaluation.
- b) Bâtir des évaluations équilibrées entre les questions fermées et les questions ouvertes.

Savoir équilibrer les types de questions, des questions plus ouvertes pour évaluer les compétences et des questions plus fermées : questions à choix de réponses et réponses courtes. Ces dernières sont en général mieux réussies par les élèves, mais permettent de moins valider le niveau de compréhension (EIpart5).

- c) Il importe de planifier les évaluations en même temps que les apprentissages afin que l'intention de l'évaluation rejoigne l'intention de l'enseignement.

J'essaie aussi, à la fin de chaque notion, de faire une situation d'apprentissage et d'évaluation aux élèves ce qui permet de mettre les mathématiques dans la vie de tous les jours de l'élève (EIpart4).

Pour moi, l'intention de l'évaluation est très importante. Au niveau de la planification des apprentissages. Elle va de pair avec la planification des évaluations. Au départ, quand tu planifies ton enseignement prévoir l'évaluation que tu vas faire au bout de ligne, sinon tu vas peut-être faire fausse route (EIpart5).

Quand on choisit un thème, on regarde quelles compétences on veut évaluer dans chacun des thèmes, c'est déterminé d'avance avec ma collègue. On s'assoit ensemble, on regarde ce qu'on veut évaluer (EIpart8).

Le tableau. 4 ci-dessous représente la synthèse des données relatives à la planification de l'évaluation.

Q1 : Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations? Qu'est-ce qui guide vos choix?

- a) Certains éléments influencent-ils vos choix?
- b) Certains éléments limitent-ils vos choix?

Q2 : Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Q3 : Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Q4 : Plusieurs modalités d'évaluation formative dont l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs sont proposées, par le ministère de l'Éducation, puisqu'elles permettent l'autorégulation et contribuent au développement des apprentissages de l'élève.

Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Q5 : À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Q6 : Lors des évaluations certificatives, à quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Q7 : À quel document faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Écueils rencontrés	Pistes de solutions
1. Le manque de temps pour la planification et la création de nouvelles situations complexes à cause de la lourdeur de la tâche des enseignants, principalement pour ceux qui enseignent à plusieurs niveaux.	1. Lors des évaluations formatives, ramasser les cahiers d'exercices afin de vérifier la progression des apprentissages chez l'élève. - Être très créatif pour inventer des façons d'évaluer pour faire participer les élèves. Par exemple, en français, demander aux élèves de lire les travaux de leurs pairs et de donner leurs points de vue, ce qui permettra de mettre en pratique tous les critères d'appréciation d'un texte littéraire. Sans que ça compte au bulletin.
2. La difficulté du choix du moment de l'évaluation, lorsque les évaluations ne sont pas dans une plage horaire bloquée.	2. Prévoir dans l'organisation scolaire plus de plages horaires pour des situations d'évaluation complexes. - Travailler en concertation avec les enseignants équipe-matière est primordial.

3. En raison de la remédiation, certains élèves reviennent en récupération pour terminer ou reprendre des examens, ce qui remet en question le principe de l'équité entre les élèves lors des évaluations.	3. Corriger les questions terminées et ne pas permettre à l'élève de les reprendre. - Remettre une partie de l'examen et s'assurer que tous les élèves ont terminé cette partie, poursuivre la deuxième partie de l'examen dans un autre temps.
4. Planifier et administrer fréquemment des situations d'évaluation complexes implique que l'enseignant est continuellement en mode correction. - Par exemple, les situations d'écriture prennent beaucoup de temps pour la correction.	4. Planifier des évaluations courtes en utilisant le document de la progression des apprentissages, afin de cibler les concepts clés. - Demander aux élèves d'écrire des cours textes et faire des retours en plénières avec eux en classe. - Utiliser de courts questionnaires oraux qui permettent de valider la compréhension des élèves.
5. Il n'est pas toujours facile de trouver des situations d'apprentissage et d'évaluation significantes et stimulantes pour l'élève.	5. Utiliser des ressources d'actualité, médias et sites Internet, qui permettent de trouver des SAE significantes. - Utiliser les sites du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire qui proposent de nouvelles situations en lecture et en écritures qui touchent la réalité des élèves et les mettre à la disposition des enseignants de français. - La commission scolaire doit proposer de façon régulière des journées de formations aux enseignants équipe-matière, en collaboration avec le CP pour la création de nouvelles situations d'évaluations et d'apprentissage. - Il faut bien connaître l'intérêt de ses élèves et être à leur écoute. - Consulter le conseiller pédagogique de l'école.

6. Il n'est pas évident de différencier les SAÉ au rythme des élèves en difficulté, vu la diversité des besoins dans un même groupe classe.	6. Morceler la tâche lors des évaluations formatives. - Consulter le conseiller pédagogique de l'école
7. Enseigner pour évaluer. La majorité des enseignants planifient l'enseignement et les évaluations au cours de l'année autour des examens du ministère de l'Éducation de fin d'année, principalement à la quatrième et la cinquième secondaire.	7.
8. La plupart des manuels scolaires et des cartables pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des élèves sont désuets. Les SAÉ qu'ils proposent ne répondent plus aux nouvelles exigences de la progression des apprentissages et elles ne conviennent plus à la réalité de nos élèves. - Un vocabulaire non uniformisé, une structure inadéquate dans la formulation des situations problèmes (double négation), etc.	8. Le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire met sur pied un comité qui sera responsable de faire la révision des outils pédagogiques dans les écoles et qui décidera de ce qui est adapté et conforme à la progression des apprentissages de ce qui ne l'est pas.
9. Créer et bâtir des évaluations est une tâche très complexe, les enseignants ne sont pas bien outillés pour le faire. - Les enseignants ne possèdent pas de canevas qui leur permettent de construire des SAÉ et ils ne semblent pas familiers avec les composantes d'une SAÉ.	9. Utiliser les situations problèmes déjà existantes dans le site Internet de la commission scolaire ainsi que les anciennes évaluations et les adapter à la réalité des élèves. - Offrir plus de formations continues en évaluation des apprentissages aux enseignants.

10. Avec le retour aux évaluations de connaissances, les enseignants ne semblent plus familiarisés avec les techniques de rédaction d'examens à choix multiple qu'ils ont abandonnés au profit de l'évaluation des compétences au secondaire depuis 2005.	10.
11. Les participants soulignent la difficulté d'utilisation de l'outil technologique.	11.
12. L'autoévaluation et la coévaluation ne sont pas des pratiques évaluatives populaires chez les enseignants, car elles n'ont pas d'impact sur l'élève puisqu'elles ne permettent pas l'autorégulation des apprentissages.	12. L'autoévaluation et la coévaluation doivent être supervisées par l'enseignant et utilisées lors des évaluations formatives seulement.
13. Quelques difficultés techniques peuvent surgir lors de la planification des évaluations, à savoir : a) Lors de travail d'équipe entre les enseignants, il n'est pas toujours évident de s'entendre sur l'objet de l'évaluation. b) Il n'est pas facile de déterminer le degré de difficulté de l'évaluation. c) Parfois, il n'est pas évident que l'objet de l'enseignement rejoigne l'objet de l'évaluation.	13. a) Se référer au document de la progression des apprentissages pour planifier son évaluation. b) Bâtir des évaluations équilibrées entre les questions fermées et les questions ouvertes c) Planifier les évaluations en même temps qu'on planifie l'enseignement.

Tableau 4 : Analyse des données relatives à la planification de l'évaluation

Thème 2 : La tâche d'évaluation

L'analyse des données du deuxième volet du plan d'entretien proposé aux participants indique plusieurs obstacles relatifs à la tâche d'évaluation.

1. Les participants soulignent la difficulté de construire des SAÉ qui permettent de

cibler plusieurs concepts de manière efficace. « En mi- année, on n'a pas assez de concepts pour bâtir une évaluation de la compétence 2 (C 2) » (EIpart4).

Ce n'est pas toujours évident de construire des situations d'évaluation qui vont toucher suffisamment de concepts, de connaissances (...). Mais, en général, plus en progresse vers la fin de la 2^e secondaire, on va construire des situations qui touchent beaucoup de connaissances (EIpart5).

Au niveau des SAÉ que je construis ou que je prends, je les choisis en considération le niveau de difficulté et les apprentissages qu'elles permettent d'intégrer, des SAÉ qui permettent de voir plus de concepts dans un temps restreint et de manière efficace (EIpart6).

2. Selon les participants lorsque les situations d'évaluation sont très longues et s'étalent sur plusieurs périodes, elles peuvent occasionner différentes difficultés :
 - a) Certains élèves peuvent se démotiver et risquent d'être en échec.

Ce que je trouve aussi comme lacune, c'est qu'on demande aux élèves d'écrire des textes d'environ 300 mots en deuxième secondaire, ce que je trouve très exigeant pour certains d'entre eux. Je pense que les tâches devraient être plus courtes et ça ne nuirait pas à leur capacité d'exprimer leurs compétences. Souvent, il y a des élèves qui échouent parce qu'ils ne sont pas capables de gérer leurs temps (EIpart1).

- b) Risque de plagiat

Quand je veux faire pratiquer une compétence 1 aux élèves, ce n'est pas évident de la faire dans une seule période (77minutes). Donc, soit qu'on coupe la tâche, soit qu'on l'étale sur plus d'une période. L'obstacle que j'ai déjà rencontré, c'est que les élèves communiquent entre eux. Certains d'entre eux qui ne savent pas ce qu'il fallait faire à la première période retiennent la démarche de la résolution du problème sans comprendre le

sens, et complètent leur évaluation à la deuxième période, alors qu'ils ne comprenaient rien au début de l'évaluation (EIpart4).

L'examen du ministère à la fin de l'année s'étale sur plusieurs périodes et cela peut amener des obstacles. L'évaluation dure sept périodes. Cela veut dire que les élèves peuvent voir, d'avance, ce qui s'en suit dans les prochaines périodes (EIpart8).

- c) Manque de temps pour enseigner les concepts inscrits dans la progression des apprentissages

Une autre chose qui m'énervé dans l'évaluation, c'est que les situations d'apprentissage s'étalent sur plusieurs périodes et on n'a pas beaucoup de temps, lorsqu'on a que quatre périodes dans un cycle de deux semaines. Surtout, que les programmes de chimie et de biologie sont très chargés. Il y a de belles SAÉ qui sont bien faites, mais qui prennent six à huit cours pour les faire, pour moi c'est deux cycles, c'est un mois! (EIpart6).

La proposition émise est de présenter des tâches plus courtes aux élèves en difficulté afin de les aider à démontrer leurs compétences.

Je pense que s'ils ont des tâches plus courtes, donc moins de mots, les élèves vont avoir la chance d'exprimer mieux leurs compétences en écriture. Je remets en question la longueur des textes qu'on leur donne en deuxième secondaire (EIpart1).

3. Les enseignants qui ont participé aux entrevues semi-dirigées mentionnent que les élèves éprouvent des difficultés à faire des liens entre les nouveaux savoirs qu'ils acquièrent en classe. De plus, ils trouvent de la difficulté à faire le transfert de ces nouveaux apprentissages d'un contexte à l'autre, principalement lors des situations d'évaluation complexes.

Personnellement, j'ai tendance à évaluer plus les compétences, sauf encore une fois ce qui concerne la grammaire, parce que je trouve que le transfert de connaissances, en français particulièrement, vers des compétences se fait plus ou moins (...). Par contre, ce que je constate dans la correction des textes c'est qu'il y en a très peu qui font le transfert de ces connaissances. Je pense que le fait de décontextualiser le contenu des apprentissages ça empêche les élèves de mieux comprendre l'importance et la pertinence de cet apprentissage. Donc, le lien ne se fait pas et le transfert ne se fait pas. Même si à chaque fois je rappelle pourquoi on apprend ça (Elpart1).

Quand je donne une situation à mes élèves, la première des choses qu'ils disent c'est que je ne sais pas quoi faire, pour la plupart, c'est très complexe. Pour la majorité des élèves, la première difficulté est de prendre le temps de lire et de comprendre ce qu'ils lisent. La deuxième difficulté, c'est d'élaborer un plan, une démarche de résolution de problème (Elpart3).

En univers social, j'ai des élèves qui veulent tout apprendre par cœur, mais, lorsqu'on arrive à l'analyse, c'est là où ils éprouvent des difficultés.

Les élèves stressent et ils paniquent (Elpart7).

Afin d'aider les élèves à faire des liens entre les connaissances apprises en classe, les participants suggèrent d'utiliser ces concepts dans des SAÉ courtes et signifiantes. Développer des projets interdisciplinaires pourrait aider les élèves à faire le transfert des savoirs d'une matière à l'autre.

Actuellement, on a fini de monter un projet pour développer les compétences autres qui a des répercussions sur toutes les matières : français, mathématiques, anglais, sciences, géographie, etc. Ils vont être

plus habilités à développer leurs compétences et à faire des liens entre d'autres matières (Elpart1).

4. l'une des difficultés majeures que les enseignants ont observées c'est que les élèves ne savent pas lire les questions. Beaucoup d'entre eux ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire lorsqu'il s'agit de résoudre des situations problèmes complexes en classe.

Généralement quand les élèves ont de la difficulté dans la compétence1 parce qu'ils ont de la difficulté à lire la situation problème, et non pas nécessairement à appliquer les notions mathématiques (Elpar4).

Au niveau de la reformulation du vocabulaire, les enfants manquent de plus en plus de vocabulaire, si les phrases lors de l'examen sont formulées différemment de celles vues en classe les élèves deviennent mêlés. C'est l'outil de communication de base qui leur manque (Elpar7).

Il faut donc habituer les élèves à résoudre des situations problèmes et à se pratiquer en classe. « Ceux qui ont déjà vécu des situations semblables, ils étaient totalement à l'aise » (Elpart6).

5. Les participants notent aussi que certains élèves se découragent devant des tâches complexes. « Ce qui fait que les élèves qui n'ont jamais fait de SAÉ de l'année et qui avaient fait seulement des examens de connaissances, à la fin de l'année, il y en a ceux qui se sont découragés rapidement » (Elpart6).

Pour contrer cet obstacle, la piste de solution suggérée consiste à graduer le niveau de difficulté des situations proposées aux élèves.

Si je regarde les évaluations de compétences 1, elles ont été progressives, le premier ils l'ont fait dans une période, le deuxième s'était plus long et

le troisième était plus complexe. C'est ça, il faut aller graduellement (EIpart3).

Dans une SAÉ je regarde toujours la gradation si je l'ai fait correctement. Je garde toujours en tête de faire un examen avec des questions plus faciles au début, un peu plus difficile, et à la fin des questions plus difficiles, respecter la gradation (EIpart6).

Le tableau. 5 ci-dessous présente la synthèse des données relatives à la tâche d'évaluation.

Q1 : Lors des évaluations de compétences avez-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence? Q2 : Lors des évaluations des compétences, à quelle fréquence et pourquoi utilisez-vous des situations problèmes complexes : a) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire? b) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire, mais adaptées par l'enseignant? c) Suggérées par les manuels pédagogiques? d) Créées par l'enseignant? Q3 : Habituellement lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils? Q4 : Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre, et qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?	
Écueils rencontrés	Pistes de solutions
1. Au cours de l'année, il est difficile de construire des SAÉ qui permettent de cibler plusieurs concepts de manière efficace.	1. Les conseillers pédagogiques disciplinaires doivent se pencher sur ce point et mettre à la disposition des enseignants des SAÉ plus courtes et qui ciblent les apprentissages clés.

2. Lorsque les SAE et les SE s'étalent sur plusieurs périodes, elles occasionnent plusieurs difficultés à savoir : - a- Certains élèves peuvent se décourager et risquent d'être en échec - b- Risque de plagiat - c- Manque de temps pour enseigner les concepts inscrits dans la progression des apprentissages.	2. Présenter des tâches plus courtes aux élèves en difficulté afin de les aider à démontrer leurs compétences.
3. Les élèves éprouvent beaucoup de difficulté pour faire le transfert des savoirs enseignés en classe, lors des situations d'évaluation complexes, et ce, dans toutes les disciplines. - Les élèves apprennent de nouvelles connaissances sans nécessairement faire le lien entre elles.	3. Utiliser de courtes SAE et faire appliquer les nouveaux concepts dans des contextes signifiants. - Développer des projets interdisciplinaires favorisant le transfert des connaissances d'une matière à l'autre.
4. Lors des SAE ou des SE, les élèves ne savent pas lire les questions, et souvent ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande.	4. Habituer les élèves à pratiquer des SAE en classe.
5. Certains élèves se découragent devant des tâches complexes.	5. Utiliser la gradation dans l'administration des SAE, principalement lors des évaluations formatives.

Tableau. 5 : Analyse des données relatives à la tâche d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

1. Pour l'élaboration d'instruments de collecte d'informations et des grilles d'évaluation, les enseignants remettent en question la clarté et la précision du document des échelles de niveau de compétences prescrit par le ministère de l'Éducation qui leur permettent de préciser la côte à donner à l'élève. À la question de

l'appréciation à accorder à la clarté des échelles de niveaux de compétence les participants disent :

Encore une fois, c'est subjectif. Ça peut être très différent d'un enseignant à l'autre. Non, ce n'est pas très évident de démontrer qu'un élève personnalise son texte, alors qu'on essaye d'enseigner déjà une structure. Ces critères sont ambigus, ils ne sont pas clairs et ils manquent de cohérence » (EIpart1).

Les échelles de compétences sont toujours matière à interprétation. Ce qui est problématique, en français, pour un collègue un élève s'exprime de façon admirable et pour un autre, et bien, il y a beaucoup de fautes. C'est très subjectif (EIpart2).

Il n'y a pas du tout de clarté, je me réfère à mes cours d'évaluation, il y a vingt ans pour pouvoir comprendre ce qui est écrit dans les échelles de niveau de compétence (EIpart6).

Il y a de belles grilles et de beaux documents, mais dans les faits ça ne dit pas grand-chose, et pour l'enseignant c'est une surcharge (EIpart7).

Certaines pistes de solutions ont été proposées par les participants.

- a) Le ministère de l'Éducation devrait préciser avec des exemples concrets les critères d'évaluation. « Le MELS devrait préciser les critères d'évaluation avec des exemples concrets » (EIpart2).
- b) Il importe que le ministère de l'Éducation soit plus à l'écoute des pratiques enseignantes.

C'est sûr que c'est à revoir, je pense que ça nécessiterait plus un travail d'équipe, dans le sens qu'à la fin de chaque année, les enseignants des équipes matières du niveau doivent se réunir et revoir leurs évaluations et décortiquer les critères d'évaluation. Le MELS doit être plus à l'écoute

des enseignants qui pratiquent directement dans les écoles, plutôt que l'inverse (EIpart1).

- c) Le ministère de l'Éducation doit avoir des fins d'évaluation précises et donner des directives claires. « En fait, c'est de simplifier les choses, qu'est-ce qu'on veut vraiment évaluer? Ils font trop de détours » (EIpar7).

2. Le deuxième point sur lequel les participants insistent c'est qu'il n'y a pas de consensus quant à l'application des éléments observables dans les grilles d'évaluation proposées par le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire dans les examens de fin d'année. Ils ajoutent qu'il est difficile d'appliquer les éléments observables à l'ensemble des élèves vu leurs différences.

Il y a des nuances, certains enseignants corrigent la syntaxe d'une façon et d'autres d'une autre façon. Des fois, le MELS nous inscrit des instructions qui ne sont pas toujours claires. Par exemple, il nous demande de ne pas corriger la répétition de la proposition, mais il y a ceux qui la corrigent et d'autres pas. Donc, il a des choses à revoir et à travailler (EIpart1).

On n'arrive pas à appliquer la grille à 100 % à tous les élèves. La question que je me pose, est-ce que je vais pénaliser un élève parce qu'il n'a pas respecté la grille, malgré qu'il a réussi à résoudre le problème. Moi, j'ai passé un an avec cet élève, et je sais qu'il est capable, c'est un élève qui réussit très bien. Mais, la grille ne tient pas compte de ça (...). On ne peut pas utiliser la grille de façon uniforme pour tous les élèves (EIpar3).

Quand c'est une situation problème complexe ou il y a plusieurs façons de procéder, même une grille d'observation devient aussi difficile à appliquer. Il m'est arrivé de ne pas pouvoir mettre les crochets dans ma grille d'éléments observables parce que la grille est construite pour une

façon de procéder, mais l'élève arrive avec une autre démarche, la grille ne fonctionne plus (EIpart4).

Le MELS ne va pas penser nécessairement aux actions de l'élève lors de l'élaboration des grilles descriptives. Il va nommer ce que l'élève doit écrire, mais pas ce que l'élève fait réellement. Il fait référence davantage à ce qui est écrit, mais moins au processus que l'élève peut développer (EIpart5).

Selon mon point de vue, c'est partagé aussi par d'autres, les critères dans les grilles d'évaluation sont très larges, ce qui laisse place à l'interprétation, surtout pour les questions à développement (EIpart7).

En fait, ce n'est pas que c'est différent entre un prof et l'autre. Souvent, les mêmes observations peuvent se trouver dans un niveau. Mais, c'est de déterminer le niveau du développement de la compétence : un peu, un peu plus ou plus, qui est difficile (EIpart8).

Comme piste de solutions, les participants proposent de corriger quelques copies d'élèves en équipe-matière du même niveau, afin d'arriver au même consensus quant à la côte à attribuer à chacun des critères. « Je pense qu'il faut s'entendre sur une même modalité d'évaluation » (EIpart1).

Par exemple, lors d'un examen de la commission scolaire, les enseignants équipe-matière du même niveau corrigent deux ou trois copies ensemble afin de s'entendre sur les mêmes modalités d'évaluation pour arriver au même consensus (EIpart2).

Il semble aussi que lorsque les enseignants participent à l'élaboration des grilles d'évaluation, ces dernières sont plus précises et plus adaptées aux comportements observables chez les élèves. « La grille qu'on a reçue dernièrement de la commission scolaire je la trouve bonne puisque j'ai fait partie de l'équipe de rédaction » (EIpart5).

Il importe aussi de faire confiance au jugement professionnel de l'enseignant.

3. Selon les participants, l'utilisation du portfolio comme outil de collecte d'informations amène plusieurs problématiques, c'est un outil qui n'est pas trop populaire chez les enseignants.

Je l'utilise parce que c'est un moyen de transmissions des évaluations aux parents. La difficulté réside dans la gestion de la transmission des évaluations, de s'assurer que l'élève transmet ses évaluations à ses parents, ça, c'est comme l'histoire des devoirs. Tout ce qui nécessite un contrôle c'est souvent beaucoup de travail (Elpar1).

Le portfolio, je ne l'utilise pas vraiment, je ne le vois pas comme un outil qui n'est pas approprié à ma matière. On l'a déjà essayé avant, mais ça me fait une gestion supplémentaire du matériel (Elpart4).

Le portfolio, je l'ai utilisé au premier cycle seulement, c'est de la gestion. C'est toujours la gestion du papier, la gestion des retardataires, la gestion des élèves qui n'ont pas tout fini (Elpart2).

Les participants signalent qu'ils développent des outils de collecte d'informations adaptés à leur réalité de classe et à leur style d'enseignement.

Chaque élève a un cahier selon la matière, un rouge pour l'histoire et un bleu pour la géographie. Tout ce qu'ils ont fait depuis le début de l'année est consigné là, et moi je vérifie et je note au bulletin pour tous les travaux faits pour chacun des modules que ce soit en histoire ou en géographie (Elpar7).

D'utiliser le portfolio dans le terme de traces des évaluations qu'il a fait. Ce sont des évaluations qui ont été évaluées et corrigées. Donc, il a eu un "feed-back" (Elpart3).

4. Lors de l'élaboration des grilles d'évaluation critériées, il n'est pas facile de traduire les critères d'évaluation inscrits dans le programme de formation en éléments observables dans une SAÉ. « La question que je me pose, ma grille évalue-t-elle de façon juste mes élèves? » (EIpart3).

Le conseiller pédagogique nous suggérerait de commencer par une, qui peut faire un peu l'affaire puis l'adapter. Parce que ça devient comme même compliqué de concevoir des grilles tout le temps par nous-mêmes (EIpart8).

Pour contrer cette difficulté, les participants proposent de s'inspirer des grilles ministérielles ou celles de la commission scolaire et de les adapter.

Généralement, on s'inspire fortement du MELS pour élaborer nos grilles d'évaluation de la quatrième secondaire. Mais, en équipe matière, on fait ensemble la formulation et on l'adapte (EIpart2).

5. Depuis le retour au bulletin chiffré, les enseignants utilisent de moins en moins les niveaux des échelles de compétence. La plupart se réfèrent au document de la progression des apprentissages.

Mais, lorsqu'il y a eu le retour aux pourcentages, ça a changé la façon d'évaluer les compétences. Je pense que c'est parce qu'on est revenu avec des pourcentages alloués à des étapes et à des compétences, on n'utilise plus cette échelle-là. Cela demeure encore abstrait. Les critères qui y sont énumérés là-dedans pour évaluer une compétence sont abstraits et je ne suis pas à l'aise de l'utiliser (EIpart4).

Le programme de formation vise le développement des compétences chez l'élève, alors que le document de la progression des apprentissages est centré sur les connaissances. J'ai trouvé qu'on avait changé de paradigme,

qu'on avait quitté l'évaluation de compétences et les échelles de niveaux de compétence pour passer à une évaluation beaucoup plus de connaissances avec la progression des apprentissages. Pour moi, ces deux documents-là sont vraiment contradictoires (Elpart5).

Il importe que finalité de l'évaluation soit sans équivoque si l'on veut que les pratiques d'évaluation soient cohérentes et conformes aux exigences du curriculum.

Tableau. 6 ci-dessous présente la synthèse des données relatives aux instruments d'évaluation et de collecte d'informations.

Q1 : Lequel parmi ces deux outils d'évaluation, grilles d'évaluation et le portfolio, utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un de ces outils, précisez la raison.

Q2 : Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, vous faites référence à quels critères et quels indicateurs utilisez-vous?

Q3 : Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau de développement d'une ou des compétences? Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs à toutes les copies de vos élèves?

Q4 : Habituellement, pourquoi et à quelle fréquence utilisez-vous des grilles d'évaluation

- a) Proposées par le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire?
- b) Proposées dans les outils pédagogiques?
- c) Élaborées par l'équipe-matière du niveau d'enseignement?
- d) Élaborées par l'enseignant lui-même?

Q5 : Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives des niveaux de compétence proposées par le ministère de l'Éducation?

Écueils rencontrés	Pistes de solutions
1. Les échelles de niveaux de compétences laissent place à l'interprétation et à la subjectivité. - Le vocabulaire est imprécis - Les mots choisis sont subtils d'une échelle à l'autre.	1. Le ministère de l'Éducation devrait préciser les critères d'évaluation avec des exemples concrets. - Il importe que le ministère de l'Éducation soit plus à l'écoute des pratiques qui sont directement dans les écoles plutôt que l'inverse. - Revoir l'intention de l'évaluation.
2. Les éléments observables dans les grilles d'évaluation, proposées par le ministère de l'Éducation dans les évaluations certificatives, manquent de précision. - Il n'y a pas de consensus quant aux modalités d'application de certains éléments observables entre les enseignants. Par exemple, les enseignants se demandent après combien de fautes on doit pénaliser un élève. - Difficulté d'appliquer les éléments observables à tous les élèves	2. Corriger quelques copies d'élèves ensemble en équipe matière du même niveau afin d'arriver au même consensus quant à la cote à attribuer à chacun des critères. - Le ministère de l'Éducation devrait libérer des enseignants pour participer à l'élaboration des grilles d'évaluation parce qu'ils sont plus familiarisés avec les démarches élaborées réellement par les élèves.
3. L'utilisation du portfolio nécessite une grande gestion : la gestion du papier (distribuer et ramasser), la gestion des retardataires, faire le suivi des signatures des parents.	3. Choisir l'outil de collecte d'informations adapté à la réalité de la classe et aux stratégies d'enseignement.
4. Lors de l'élaboration des grilles d'évaluation critériées, il n'est pas facile de traduire les critères d'évaluation inscrits dans le programme de formation en éléments observables spécifiques à une SAÉ.	4. Par contre, les enseignants qui ont suivi une formation avec le conseiller pédagogique semblent plus à l'aise.

5. Le retour au bulletin chiffré avec des pourcentages alloués aux étapes et aux compétences a engendré l'abondant du document des échelles de niveaux de compétences. La majorité des enseignants se réfèrent plutôt au document de la progression des apprentissages établi en 2011. - Les enseignants sont confus quant aux finalités des évaluations des apprentissages entre connaissances ou compétences.	5. Le ministère de l'Éducation devrait être plus clair et précis quant à la finalité de l'évaluation.

Tableau. 6 : Analyse des données relatives aux instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

1. Une des difficultés majeures à laquelle les participants font référence est la subjectivité quand vient le moment de porter un jugement professionnel sur le niveau de développement des compétences chez l'élève au secondaire.

a) Les enseignants se fient, principalement, aux notes pour porter leur jugement.

Nous nous fions beaucoup aux concepts enseignés. Donc, porter un jugement global n'est pas évident puisque les concepts vus durant l'année scolaire sont complètement différents. Surtout au deuxième cycle, on prépare les élèves pour le cégep (...) Le jugement professionnel c'est difficile, très difficile. Moi, je me fie principalement aux notes, puisque je suis un peu forcé de le faire, parce que le nombre d'élèves est grand. Si je prends 150 élèves par deux compétences à évaluer, ce qui fait 300 évaluations globales, c'est difficile (EIpart6).

Honnêtement, fais beaucoup de moyennes des pourcentages de chacune des tâches que j'utilise à chaque étape, et ma pondération va en fonction de la représentativité d'une tâche de la compétence (EIpart1).

- b) Il devient difficile de porter un jugement sur certains élèves qui peuvent manifester, dans certaines situations, une compétence marquée, mais dans d'autres non.

Ou encore, par exemple, l'élève qui dans certaines questions manifeste une bonne compétence, mais dans d'autres non. Et à la fin, il faut porter un jugement global et ce n'est pas évident (EIpart1).

Ce qui est difficile, c'est quelqu'un qui est à 57 % et son écriture le bloque. Il fut un temps, où, quand l'élève ne réussissait pas son écriture, il ne passait pas. Actuellement, on va voir qu'il y a des élèves qui vont pouvoir s'en sortir, malgré tout, grâce aux oraux (EIpart2).

- c) Pour les compétences autres (transversales), il est très difficile de mettre une note sur un comportement d'un élève.

Et là, on ne rentre même pas dans les compétences transversales. C'est encore plus subjectif. Moi, qui suis rationnel, il sait s'organiser. Non, je ne mets pas des notes sur les comportements des élèves, ça ne tient pas debout (EIpar6).

Toutefois, quelques pistes de solutions ont été suggérées lors des entrevues individuelles.

Favoriser le sentiment de justice chez l'enseignant en se fiant à son expérience personnelle et à son expertise. L'enseignant utilise des stratégies telles :

- a) Faire une corrélation entre les résultats disciplinaires obtenus durant l'année et les examens bilans du ministériels. En ce qui concerne le jugement de maîtrise, faire une corrélation entre les matières dont les compétences se rapprochent. Aussi, enseigner

au même groupe d'élèves plus qu'une année scolaire (faire le looping) permet de mieux les connaître, ce qui facilite la prise de décision en fin de cycle.

Pour juger si l'élève a atteint une compétence, je fais une corrélation entre les résultats obtenus durant toute l'année scolaire et l'examen bilan du ministère. Premièrement, je vais voir le bulletin général de l'élève, comment fonctionne-t-il dans les autres matières? Je fais le lien direct entre les matières (Elpart7).

Le fait que moi je garde les élèves deux ans de suite m'aide à être capable de porter un jugement parce que je les connais mieux. Même si j'ai 180 élèves, il y a au moins 100 que j'avais depuis deux ans. Après deux ans et à force d'avoir fait des évaluations formatives, tu as développé comme une bonne compréhension de son niveau de compétences (Elpart5).

b) Attribuer une pondération plus élevée aux tâches qui sont plus représentatives de la compétence.

Si je considère que la tâche est plus représentative de la compétence, je vais lui donner un gros pourcentage. Pour les évaluations de grammaire, je n'accorderai jamais une grande pondération. Tandis que lorsque les élèves sont en tâche d'écriture d'un texte, je trouve que c'est plus représentatif. Donc, je donne une grande pondération à l'écriture d'un texte (Elpar1).

c) La concertation entre les enseignants est une piste de solution à privilégier pour porter un jugement plus objectif et plus juste sur le niveau de l'atteinte de la compétence chez l'élève.

Ce n'est pas toujours évident de porter un jugement global sur l'élève. Des fois, ce que je trouve intéressant, c'est de vérifier en équipe de niveau, un tel élève qui est à 56 % en mathématique comment est-il dans

les autres matières. De se demander s'il va être capable de réussir avec une mesure d'appui. La concertation entre les enseignants est très importante (EIpart2).

2. Il ressort aussi des verbatim que les enseignants éprouvent de la difficulté à établir un jugement professionnel de certains élèves qui manquent de motivation, à cause des échecs répétés. Ces derniers ne font plus d'efforts pour démontrer leurs compétences.

D'autres élèves sont déjà découragés d'avance. Souvent, ils ont déjà abandonné; si je fais référence à la prolongation, ils ne croient pas à la possibilité de réussir à cause des échecs qu'ils ont vécus auparavant. Parfois, c'est difficile de leur faire comprendre que c'est possible de réussir même si l'élève a souvent été en échec, c'est difficile de leur part de réaliser ça (EIpart1).

La difficulté à laquelle je n'ai pas encore trouvé de solution, de quelle façon on peut rendre un échec constructif. L'élève va juste se décourager et dire que je suis incapable. C'est de faire réaliser à un élève qui a 57 % qu'il n'est pas en échec, et qu'à la prochaine évaluation, il peut rattraper cette note et passer. Mais, il faut persévérer. Je trouve ça dur, et je n'ai pas trouvé de solution pour motiver les élèves (EIpart5).

Cependant, les enseignants insistent sur l'importance de continuer à encourager les élèves en difficultés et les convaincre de la possibilité de réussir est la meilleure façon de les aider à surmonter leurs difficultés et les amener à persévérer.

Faire persuader l'élève que ça vaut encore la peine et qu'il peut se rattraper. Ça ne fait pas passer l'élève, mais au lieu d'être en abandon, il va progresser dans son apprentissage. Il ne va pas être en réussite, mais il va augmenter son résultat. Je me dis qu'on pave la voie à la prolongation,

ou au moins on maintient le lien scolaire et la fréquentation scolaire (Elpart5).

3. Les participants attirent notre attention sur les choix de cours qui surviennent tôt dans l'année au deuxième cycle, il n'est pas évident de porter un jugement global sur la compétence d'un élève au milieu de l'année scolaire.

À la 3^e secondaire, les élèves doivent faire le choix de cours pour la quatrième secondaire. Ils doivent faire un premier choix en février/mars, mais c'est les notions vues à la fin de l'année qui me permettent de voir si l'élève est plus à l'aise avec les notions plus abstraites. Donc, la troisième étape me donne un bon aperçu sur le bilan de l'élève (Elpart4).

4. Dans certaines disciplines, les participants aux entrevues soulèvent le problème de la pondération des critères d'évaluation qui n'est pas toujours représentative de la compétence évaluée. Par exemple, les enseignants de français remettent en question la pondération des critères en lecture. Pour les sciences, la pondération de la partie théorique versus la partie pratique semble inadéquate. Les participants recommandent de revoir la pondération des critères d'évaluation des compétences disciplinaires.

La pondération qu'on attribue à l'oral permet d'éviter l'échec aux élèves en français parce que souvent ils s'expriment bien et ça les aide à passer. Des fois, je trouve qu'elle n'est pas représentative des deux compétences, écrire et lire. Il y a des élèves qui éprouvent certaines faiblesses en écriture, et ils peuvent chercher une bonne note à l'oral parce qu'ils s'expriment bien et réussissent à passer (Elpart1).

La pondération est un quart pour chacun de volets de lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation). Ça n'empêche que certains élèves qui font une bonne réaction et vont faire des liens avec

le texte et bizarrement ça va bien, mais les questions de compréhension au début de l'examen, ils les ratent. Il est évident de se poser des questions. Généralement, quand l'élève ne répond pas bien aux questions de la compréhension c'est par pure chance qu'il a réussi son examen de lecture (EIpart2).

En sciences, pour l'évaluation, on attribue des pondérations de 60 % pour la compétence théorique et 40 % pour la compétence pratique. Je trouve ça aussi un peu difficile à accepter. Parce que ce n'est pas vrai qu'on passe 40 % du temps en laboratoire dans le but d'un apprentissage. Souvent, c'est en complément d'un apprentissage (...) Moi, je reviendrai à l'ancienne pondération qui était de 75 % -25 % ou 80 % - 20 % (EIpart6).

5. Bien que le programme de formation de l'école québécoise vise le développement des compétences, les verbatim démontrent que les élèves sont obsédés par leurs notes et donnent peu d'importance à leurs apprentissages.

Je trouve cependant que les cinq dernières années, malgré l'application de la Réforme qui vise le développement des compétences, depuis plus de dix ans, les élèves sont obsédés par leurs notes et non pas par leur apprentissage, par leurs notes! (EIpart2).

Ce que je trouve un peu déplorable c'est que le MELS ne vise que la fin des apprentissages, les évaluations ministérielles ne visent que la fin des apprentissages. Ils ne voient pas le processus. Ce qui importe c'est la note (EIpart6).

6. Les participants soulignent la pression parentale des élèves déjà très performants. Certains parents exigent des comptes parce que leur enfant n'a pas obtenu la note parfaite.

Dans la réunion de parents, c'est la réalité de beaucoup de monde, ce n'est pas les parents d'élèves qui ont des difficultés qui sont exigeants, mais c'est les parents d'élèves performants, tel que mon fils a eu 89 % qu'aurait-il dû faire pour avoir 95 % (EIpart2).

7. L'un des écueils que les participants ont soulevés lors de la communication des résultats c'est qu'on remet souvent l'enseignant en question lorsqu'un élève est en échec.

L'enseignant est toujours responsable de l'échec. La première personne qu'on pointe du doigt c'est l'enseignant (EIpart3).

Certains parents arrivent et nous disent : comment ça se fait que mon fils a échoué? Il y a une connotation négative. Nous, ça nous demande beaucoup plus de préparation (EIpart6).

Il importe de communiquer régulièrement aux parents l'état de la progression des apprentissages de leur enfant. Il importe aussi, avant la rencontre des parents que l'enseignant prépare soigneusement les dossiers des élèves, principalement ceux qui sont en échec, contenant toutes les interventions faites auprès de l'élève ainsi que les travaux justifiant ses résultats.

Il faut mettre les parents au courant des apprentissages de leur enfant. Il faut toujours laisser des traces à présenter aux parents. Par exemple, regarder dans le cahier d'exercices pour voir ce qui n'a pas été complété par l'élève, etc. (EIpart3).

Un élève qui a 55 %, ses parents vont me demander pourquoi. Je prends alors des notes de tout ce que l'élève a fait dans ses apprentissages. Il faut se présenter aux rencontres des parents super bien préparé (EIpart6).

8. Les participants à l'étude déplorent la non-implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Beaucoup de parents sont très occupés, et ils n'ont pas le temps de faire le suivi du cheminement scolaire de leurs enfants.

Ce n'est pas une majorité de parents qui s'intéressent au cheminement scolaire de leurs enfants. Il y a aussi des parents qui manifestent le besoin, mais souvent, au cours de route, ils lâchent prise très rapidement (EIpart1).

9. Certains participants disent qu'il n'est pas évident pour l'enseignant d'encadrer et de faire le suivi de tous ses élèves. Toutefois, il semble que l'utilisation du portail Internet de la commission scolaire qui est mis à la disposition des enseignants permet de communiquer plus rapidement et plus efficacement avec les parents de tous les élèves. « On s'entend que ça demande beaucoup de temps de faire un compte rendu pour chacun des élèves » (EIpart1).

Moi, je mets les notes sur le portail. Autant de faire ça au fur et à mesure que l'évaluation est faite. Ça protège un peu l'enseignant parce que les parents sont informés de l'échec de leur enfant dès le départ (EIpart6).

Éventuellement, j'aimerais utiliser le portail Internet de la commission scolaire où on peut afficher le contenu qu'on enseigne, les devoirs à faire chaque semaine. J'ai une autre amie qui est dans une autre école et qui l'utilise, elle m'a dit que ça se fait très rapidement (EIpart1).

Le tableau. 7 représente la synthèse des données relatives au jugement professionnel et la communication des résultats.

Q1 : Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

- a) Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une compétence?
- b) Qu'est-ce qui vous permet de conclure que l'élève a atteint la maîtrise de la compétence?
- c) Procédez-vous de la même façon dans les évaluations en cours d'année et aux évaluations de fin d'année (bilan).

Q2 : Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement? Comment avez-vous surmonté ses difficultés?

Q3 : Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Écueils rencontrés	Pistes de solutions
1. Difficulté à porter un jugement professionnel objectif. a) Vu le nombre élevé d'élèves sur lesquels l'enseignant doit porter un jugement, les enseignants ont recours à la moyenne des notes cumulées pour porter leur jugement sur le développement de la compétence de l'élève. b) Il devient difficile de porter un jugement sur certains élèves qui peuvent manifester dans des situations une compétence marquée, mais dans d'autres non, selon les concepts étudiés. Par exemple, en sciences, avec la Réforme, on a introduit les concepts de plusieurs univers dans une même année, ce qui permet aux élèves plus de se rattraper dans les univers qui sont un peu plus faciles; contrairement à l'ancien programme où un seul univers est approfondi tout au long de l'année. c) Pour les compétences autres (compétences transversales), il est très difficile de mettre une note sur un comportement d'un élève.	1. Favoriser le sentiment de justice chez l'enseignant en se référant à son expérience et à son expertise. a) Faire une corrélation entre les résultats disciplinaires obtenus durant l'année et les examens bilans du ministère de l'Éducation. Aussi, faire une corrélation entre les matières dont les compétences se rapprochent. - Enseigner au même groupe d'élèves plus qu'une année scolaire (faire le looping) permet de mieux les connaître. b) Attribuer une pondération plus élevée aux tâches qui sont plus représentatives de la compétence. c) Favoriser la concertation entre les enseignants.

2. Il est difficile de porter un jugement sur les élèves qui sont déjà découragés et qui n'essayent même pas de fournir un effort lors des évaluations, à cause des échecs répétés vécus auparavant.	2. L'enseignant doit continuer à encourager ses élèves et les persuader de la possibilité de réussir.
3. Les choix de cours surviennent tôt dans l'année au deuxième cycle, il n'est pas facile à ce moment de l'année de porter un jugement global sur le niveau de l'atteinte de la compétence chez l'élève.	3.
4. La pondération des critères d'évaluation n'est pas toujours représentative de la compétence évaluée. - Français : en lecture, le critère de la compréhension versus le critère de la réaction. - Certains élèves qui réussissent leurs cours de français grâce aux oraux et à la lecture éprouvent des difficultés majeures en écriture. - Sciences : la partie théorique versus la partie pratique.	4. Revoir les pondérations des compétences en français. - Attribuer une plus grande pondération à l'écriture. - Attribuer une plus grande pondération à la compréhension du texte plus que la réaction dans la lecture. - Revenir à l'ancienne pondération en science 75 % dans la partie théorique et 25 % pour la partie pratique.
5. Les élèves sont obsédés par leurs notes et donnent moins d'importance à leurs apprentissages.	5.
6. Souvent, les parents d'élèves très performants exigent des comptes parce que leur enfant n'a pas obtenu la note parfaite.	6. Amener les travaux de l'élève et consigner toutes les interventions qui ont été faites auprès de lui.
7. Il est plus facile de pointer du doigt l'enseignant lorsqu'un élève est en échec que de remettre en question le rôle des parents.	7. Il importe de communiquer régulièrement aux parents les informations concernant la progression des apprentissages de leur enfant. - Il faut bien se préparer à la rencontre des parents, principalement pour les élèves qui sont en échec.

8. Beaucoup de parents sont très occupés et ils n'ont pas le temps de faire le suivi du cheminement scolaire de leurs enfants.	8.
9. Il n'est pas évident pour l'enseignant au secondaire d'encadrer et de faire le suivi de tous ses élèves qui sont à sa charge.	9. Utiliser le courriel via le portail de la commission scolaire permet de communiquer rapidement et efficacement avec les parents.

Tableau. 7 : Analyse des données relatives au jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Finalement, lors du dernier thème abordé qui touche le rôle de l'enseignant et celui de l'élève en évaluation, les participants ont soulevé plusieurs obstacles.

1. L'un des points que les participants ont mentionnés c'est la difficulté d'amener tous les élèves au même niveau lors des évaluations, malgré la différenciation pédagogique appliquée en classe.

Par exemple, si l'élève n'est pas attentif durant ses cours, qu'il manque beaucoup d'informations et qu'il ne se présente pas aux récupérations, et bien, c'est sûr qu'il ne faut pas s'attendre à des miracles (EIp1).

C'est sûr que la difficulté, vu le nombre élevé d'élèves, est qu'on ne peut pas cibler tous les élèves. C'est sûr qu'il y a des élèves que je vais cibler davantage, parce que je sais qu'ils ont plus de difficultés ou que leur compréhension est faible (EIp5).

Les élèves, même s'ils sont dans nos classes à un certain niveau, n'ont pas tous les connaissances ou les compétences nécessairement acquises. Le défi étant d'amener tous les élèves selon leurs réalités à une même position pour répondre aux évaluations (EIp7).

La grande difficulté, c'est que mes examens sont en anglais. J'essaye d'expliquer l'évaluation avant de commencer. Au moment où l'examen a commencé, je ne réponds plus aux questions (EIpar8).

2. Lors des évaluations de compétences, certains élèves, principalement les élèves intégrés, ne travaillent pas au même rythme, ce qui occasionne une gestion supplémentaire pour l'enseignant tel qu'accorder du temps additionnel à ces élèves, les convoquer aux récupérations, la réception de copies en retard, etc.

C'est une autre réalité, les élèves ne fonctionnent pas au même rythme. Avant la Réforme, on disait que le temps est un facteur déterminant de la réussite, si tu n'as pas fini au bout de trois heures, c'est bien dommage, tu as échoué. On ne peut plus faire ça maintenant, il faut attendre un peu plus certaines personnes. Parfois, on reçoit des textes une semaine plus tard, ce n'est pas parce que les élèves sont paresseux, mais ils sont en SPS (service professionnel spécialisé), ils sont ailleurs. Il faut tenir compte de tout ça. Le temps est un facteur important malgré tout, mais on doit vraiment s'adapter aux élèves qui ne travaillent pas au même rythme (EIpart2).

3. Il y a aussi le problème de l'absentéisme lors des évaluations qui a été soulevé.

L'année passée, j'ai eu une classe pratiquement composée de doubleurs. Sauf que la difficulté majeure lors des évaluations c'était qu'il y en avait toujours 5 à 7 élèves qui étaient absents, ce n'est pas toujours les mêmes, mais la gestion des absents n'était pas évidente (EIpart2).

4. Étant donné le nombre élevé d'élèves dans les groupes et vu les besoins différents de chacun, les enseignants disent que la gestion de classe peut être un obstacle majeur pour l'application des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes.

Oui, ça peut devenir très problématique, pour un groupe qui a de la difficulté à respecter le silence auquel l'enseignant doit s'attendre, c'est sûr que ça pénalise les élèves (EIpart1).

Ça fonctionnerait très bien dans une classe de vingt élèves et moins, mais ce n'est pas toujours facile avec une classe de 32 élèves, effectivement. Il y a la gestion de classe qui rentre en ligne de compte, et là est le nœud majeur pour ce type d'évaluation. La gestion de classe peut être non seulement un écueil, mais un frein (Elpart2).

Une des difficultés aussi est qu'on vit des problématiques avec certains élèves et la bureaucratie et tellement lourde pour avoir des services qui répondent à leurs besoins particuliers, même si on met beaucoup d'énergie sur eux, il n'y a pas de grands résultats. Un élève avec une hyper activité, il ne peut rester assis, il se lève au moins quatre fois par période. Poli, mais il est incapable d'être attentif. Donc, ces élèves perdent des bouts, mais, moi, il faut que j'avance avec les autres (Elpar7).

Ce que je trouve le plus compliqué dans l'évaluation de la langue, c'est souvent l'évaluation des compétences à l'oral. C'est difficile à cause du bruit, quand on est avec une équipe de quatre élèves, il y en a 28 autres qui sont ailleurs, en train d'essayer de pratiquer, mais, ça fait du bruit. C'est très difficile d'essayer de gérer le groupe en même temps que de s'occuper d'évaluer les autres (Elpart8).

Pour une évaluation juste, il est alors primordial d'assurer un climat favorable lors des évaluations.

Mes priorités, c'est de compléter un instrument d'évaluation dans le calme et la concentration. Au moment où j'ai le silence et le calme, je distribue, par la suite, les copies. Il y a aussi un sentiment de sécurité qui s'installe (Elpar7).

5. Le rôle d'accompagnateur que joue l'enseignant, lors des situations d'apprentissage et d'évaluation effectuées en classe, a fait de sorte que les élèves se

sont habitués à être souvent soutenus. Par conséquent, pendant des évaluations sommatives les élèves posent beaucoup de questions.

Je ne peux pas répondre à toutes leurs questions, leur dire comment faire telle chose, c'est à eux de travailler. Je ne peux pas leur donner la démarche, je veux voir s'ils ont compris (EIpart3).

J'essaye, par exemple, de répondre aux mots de vocabulaire, je les guide, j'essaye, quand je peux, de lire la situation problème avec eux. Mais, des fois, je ne réponds pas si je constate que je risque de donner des éléments de réponses (EIpart4).

Les élèves posent énormément de questions. Certains d'entre eux essayent de détourner leurs questions pour obtenir des réponses. Alors, il faut être très, très alerte (EIpart7).

Je pense que la grande difficulté c'est que les élèves pensent qu'ils peuvent poser des questions, comme dans un cours. Ce qui n'est pas le cas. C'est bon de les guider, mais, en évaluation, l'élève doit montrer ce qu'il a appris et ce qu'il a compris (EIpart8).

6. Les enseignants mentionnent aussi le manque de préparation des élèves, qui ne révisent pas à la maison pour les évaluations.

C'est une génération qui fait le strict minimum, et il y a ceux qui réussissent à passer avec ça (EIpar4).

J'avais d'ailleurs un groupe qui faisait une évaluation, qui était déjà annoncée il y a plus d'une semaine, ils arrivent en classe et ils n'ont pas étudié (EIpart7).

Comme piste de solution, les participants proposent de planifier un temps de travail et de révision en classe pour les élèves afin de s'assurer que l'élève accomplit

correctement la tâche. Dans la mesure du possible, vérifier si l'élève fait ses devoirs à la maison.

Je veux voir l'image du travail à la maison. La progression de l'apprentissage est directement reliée au travail à la maison (...) C'est pour ça que je laisse toujours à chaque fin du cours un 20 minutes pour le travail en classe, parce que je sais que les élèves ne travaillent pas à la maison. À la 5^e secondaire, c'est comme au cégep, travailler ou non à la maison dépend de l'élève. Mais, en physique et en chimie, ils sont très attentifs à ça, je laisse des corrigés sur le portail. C'est à la 3^e secondaire que je suis assez sévère au niveau de la vérification des devoirs, je ramasse les cahiers et ça fait partie de mes évaluations formatives (EIpart6).

7. Finalement, on constate que les participants soulignent les changements fluctuants des politiques d'évaluation ces dernières années, ce qui a engendré une instabilité dans les pratiques évaluatives des enseignants.

C'est sûr qu'il y a des pratiques qui sont établies, mais il y a toujours des changements qui se font chaque année, et c'est d'arriver à arrimer toutes ces pratiques évaluatives avec les changements qui arrivent chaque année du MELS (EIpart1).

Utiliser le document de la progression des apprentissages était pour moi une grosse transition dans ma planification de l'évaluation et dans les outils que j'utilise pour évaluer les apprentissages. Ça a modifié ma façon d'évaluation. Le document des échelles des niveaux de compétences, je le connaissais très bien. Il a fallu que je m'approprie le document de la progression des apprentissages, parce que c'était le document de référence qu'il fallait utiliser (EIpart5).

On change de ministre de l'Éducation fréquemment, en 20 mois on a eu trois ministres différents, et chaque ministre apporte une nouvelle vision et de nouveaux changements (Elpart7).

Le tableau. 8 représente la synthèse des données relatives à l'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Q1 : Selon votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation? Le groupe a-t-il un rôle, une participation à un moment donné dans l'évaluation? Q2 : Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?	
Écueils rencontrés	Pistes de solutions
1. Malgré la différenciation pédagogique, il demeure difficile pour l'enseignant d'amener l'ensemble des élèves qui ont et des besoins différents au même niveau pour répondre aux évaluations.	1.
2. Lors des évaluations des compétences, certains élèves, principalement les élèves intégrés, ne travaillent pas au même rythme ce qui engendre une gestion du temps additionnel : des convocations aux récupérations, la réception de copies en retard, etc.	2.
3. L'absentéisme de certains élèves lors des évaluations occasionne une gestion supplémentaire pour l'enseignant.	3.
4. La gestion de classe peut être un enjeu majeur pour l'application des SAÉ. - Nombre d'élèves élevés dans les classes (32 élèves). - Le nombre élevé d'élèves qui ont des besoins particuliers différents.	4 L'enseignant doit assurer un climat calme et favorable à l'évaluation.

5 Le rôle d'encadreur que joue l'enseignant lors des SAÉ et les évaluations formatives a fait que beaucoup d'élèves posent, systématiquement, trop de questions lors des évaluations sommatives.	5. L'enseignant peut : - Lire les situations d'évaluation avec eux, sauf pour les évaluations portant sur la compétence de lecture. - Expliquer aux élèves les mots qu'ils ne comprennent pas. - Après un certain nombre d'interventions (deux ou trois) consigner dans une grille d'observation l'aide apportée à l'élève et la prendre en considération. - Être vigilant face aux questionnements de certains élèves lors des évaluations. L'enseignant doit maîtriser l'art de répondre aux questions des élèves sans répondre aux questions de l'examen.
6. Le manque de préparation et de révision à la maison met plusieurs élèves en risque d'échec scolaire.	6 Prévoir un temps de travail en classe et, dans la mesure du possible, vérifier les devoirs des élèves.
7 Le manque de stabilité et de continuité dans les politiques d'évaluation implique une instabilité dans les pratiques évaluatives des enseignants.	7.
8 Manque de formations continues sur l'évaluation des apprentissages et qui répondent aux besoins réels des enseignants.	8.

Tableau. 8 : Analyse des données relatives à l'administration des évaluations et les rôles en évaluation

4.3 Présentation et analyse des données recueillies lors du groupe de discussion

Une deuxième étape d'analyse des données qualitatives a été effectuée à partir des données recueillies lors du groupe de discussion. Les participants du groupe de

discussion ont donc été invités à commenter et à valider les résultats de la première collecte des données en groupe de discussion. Une analyse partielle des données recueillies lors des entrevues individuelles a été présentée au groupe pour discussion. Ces données étaient regroupées en cinq tableaux comportant les écueils avec les pistes de solutions suggérées par les participants aux entrevues. Chaque tableau représente un des thèmes soulevés lors des entrevues : la planification de l'évaluation, la tâche d'évaluation, les instruments d'évaluation et de collecte d'informations, le jugement professionnel et la communication des résultats et enfin l'administration des évaluations et les rôles en évaluation. Les participants ont commenté chacun des tableaux. Les résultats des commentaires du groupe de discussion seront présentés sous forme d'écueils rencontrés suivis des pistes de solutions ou des recommandations proposées.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Premièrement, tous les participants du groupe de discussion entérinent les propos des enseignants rencontrés lors des entretiens semi-dirigés concernant la problématique du manque de temps pour planifier des situations d'évaluation et d'apprentissage stimulantes et motivantes. Dans le même ordre d'idées, ils soulignent aussi la difficulté de bâtir des SAÉ complexes.

L'autre point qui m'interpelle aussi, c'est qui mentionne le manque de temps pour la planification et la difficulté de création de nouvelles situations d'apprentissages et d'évaluation complexes, stimulantes et motivantes pour les élèves. Il est difficile de trouver des thèmes de SAÉ stimulantes et motivantes pour les élèves, malgré que j'ai suivi un cours à l'université sur l'évaluation, un ancien cours de docimologie, je ne suis pas capable de bâtir une SAÉ de A à Z. Oui, on est un peu habile de le faire, on s'inspire de ce qui existe déjà, mais on n'est pas nécessairement très outillé (GDpart14).

Comme pistes de solutions, les participants poursuivent en évoquant la lourdeur de la tâche de l'enseignant et proposent de libérer certains enseignants des tâches administratives ou de quelques groupes classes pour qu'ils puissent consacrer ce temps à la préparation du matériel pédagogique.

Je reviendrai à ce qu'on a dit tout à l'heure, il faut réduire la tâche administrative de l'enseignant. Je trouve que c'est un point important (GDpart14).

Je trouve que l'enseignant doit être libéré de toutes ces tâches administratives (...) Dans chacune des matières, on libère des enseignants qui eux vont construire des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation qu'ils vont proposer aux autres. Les enseignants pourront les personnaliser comme ils veulent, mais, au moins, on va avoir une banque de situations problèmes (GDpart10).

En regard des ressources disponibles, les participants à la communauté de pratique déplorent le manque de ressources et la désuétude du matériel pédagogique mis à leur disposition.

En mathématiques, c'est la même chose. On n'a pas beaucoup de SAÉ. Celles qu'on a, et qui sont bonnes, on veut les garder pour les évaluations certificatives. Les autres, on les détruit. Les élèves ne se pratiquent pas assez (GDpart12).

Je trouve que les ressources mises à ma disposition ne suffisent pas. C'est bien beau qu'en équipe de trois ou quatre enseignants nous construisons de bonnes SAÉ, mais ça dure deux cours, c'est tout. On touche une notion, un élément, et pour le reste de l'année on en manque (GDpart14).

Je me rappelle quand il y a eu la Réforme, il était censé y avoir un budget pour s'adapter et construire du matériel pédagogique, et ça n'a jamais eu lieu. Il fallait le faire sur notre temps, mais on n'a plus de temps, c'est impossible (...) Les ressources sont mal gérées et mal exploitées. Faire de la recherche et trouver une SAÉ, ce n'est jamais à la hauteur de ce que je veux. Il n'y a pas un recueil, une ressource où il y a un certain contrôle de la qualité là-dessus (GDpart10).

On parle ici aussi des cartables pédagogiques qui ne sont plus adaptés, il faut prendre le temps de les modifier, on ne peut pas les utilisés tels quels (GDpart11).

Les participants jugent que les formations professionnelles qui leur sont offertes ne sont pas pertinentes et adéquates puisqu'elles ne répondent pas nécessairement à leurs besoins. « Il y a des formations qui sont offertes, mais ce n'est pas ce dont j'ai besoin. Nos formations ne sont plus adaptées » (GDpart14).

Comme piste de solution, les participants au groupe de discussion comme leurs collègues interviewés lors des rencontres individuelles mentionnent qu'ils souhaitent avoir plus de temps pour pouvoir faire des échanges et des rétroactions entre les collègues de l'école sur les pratiques d'évaluation, ils souhaitent aussi élargir ces échanges en ayant des rencontres interécoles⁶. Ils proposent aussi des journées de formations en équipe matière avec le conseiller pédagogique, à condition que ces formations soient à la hauteur de leurs attentes et qu'elles soient adaptées à leurs besoins.

Mais, je vais aller plus loin, je fais référence aux rencontres interécoles.

D'aller consulter d'autres collègues des autres écoles pour voir ce qui se fait ailleurs, comme ça se faisait avant. Il y avait des journées

⁶ Interécoles : Qui a lieu, qui se fait entre deux ou plusieurs écoles.

Voir aussi, interétablissements : «Qui a lieu, qui se fait entre deux ou plusieurs établissements» (Legendre, 2005, p. 799).

pédagogiques où l'on se rencontrait et l'on pouvait échanger nos idées, valider notre matériel, c'était apprécié (...). Et, aussi, offrir plus de formations continues en évaluation des compétences aux enseignants sur le terrain (GDpart14).

Les participants du groupe de discussion approuvent les propos des participants rencontrés lors des entretiens individuels quant aux deux points suivants : le manque de temps pour l'administration d'évaluation formative qui favorisent l'autorégulation des apprentissages et le fait d'avoir l'impression d'enseigner pour évaluer.

En 5e secondaire, j'ai l'impression qu'on fait juste évaluer, on n'a pas le temps pour des situations d'apprentissage formatives. Ça commence dès le début de l'année scolaire où ils nous demandent des notes des évaluations pour le SRAM, pour le CÉGEP (...) L'impression d'enseigner pour évaluer est un point qui me touche beaucoup (GDpart10).

Moi aussi, ce point m'interpelle à cause de l'examen ministériel de la quatrième secondaire. On s'ajuste, on essaye d'ajuster les élèves pour mieux les préparer (GDpart14).

Le ministère de l'Éducation exige que les thèmes des SAÉ soient stimulants et motivants pour les élèves. Toutefois, les participants évoquent que les examens ministériels de fin d'année ne respectent pas nécessairement cette contrainte.

Personnellement, mon problème est là. Toute l'année, j'essaye de proposer aux élèves des textes stimulants et motivants. On arrive à la fin de l'année, le thème que propose le MELS ou la commission scolaire est ennuyant et il n'est pas du tout approprié aux jeunes (GDpart9).

Les participants au groupe de discussion proposent alors que le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire consulte les enseignants avant la préparation

des évaluations au lieu de demander leurs commentaires après la passation des épreuves. Il pourrait aussi proposer un choix de thèmes aux enseignants.

Souvent, le MELS ou la commission scolaire demandent notre opinion, mais après avoir vécu l'évaluation. Il est souhaitable que le MELS nous consulte avant de concevoir l'évaluation pour donner nos commentaires, parce qu'une fois le thème est arrivé, on ne peut plus se prononcer là-dessus (GDpart9).

Peut-être, il serait intéressant que le MELS propose une liste de trois ou quatre choix de thèmes aux enseignants (GDpart14).

La planification de l'évaluation est au cœur de la démarche évaluative. Elle permet d'assurer une cohérence entre les apprentissages transmis aux élèves et les évaluations qui doivent être administrées. Il importe alors que cette étape soit effectuée de manière bien réfléchie.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Relativement à ce volet, le groupe de discussion réitère les propos des participants aux entrevues semi-dirigées concernant le point sur le transfert des connaissances que ce soit dans une même discipline ou d'une discipline à l'autre. Les enseignants observent que les élèves ne font pas nécessairement de liens entre les notions apprises quand vient le temps de résoudre des situations problèmes complexes. Ils ajoutent que les élèves éprouvent de la difficulté à mobiliser les concepts étudiés en classe.

En sciences, les élèves ont de la difficulté à faire le transfert des connaissances, c'est l'enfer. Par exemple, faire le transfert de notions de mathématiques aux sciences. Par exemple, si les élèves ont besoin de l'addition des fractions, et bien, ils ne savent plus comment le faire (GDpart14).

Mais, même en mathématique ça ne marche pas. Je le vois moi aussi en mathématiques (GDpart12).

On est censé avoir bien préparé les élèves en classe, mais à l'évaluation, c'est la panique. Ils ne comprennent plus rien (GDpart13).

Les enseignants attribuent ce problème au fait que les élèves ne savent pas nécessairement comment étudier et réviser à la maison. « Beaucoup me disent, Madame, je ne réussis pas, pouvez-vous me montrer comment étudier? » (GDpart14) Plusieurs pistes de solutions sont suggérées. Premièrement, les participants proposent donc d'enseigner aux élèves comment apprendre et comment faire des liens entre ce qu'ils apprennent dans une démarche métacognitive. Deuxièmement, ils recommandent aux enseignants de reprendre le cours des TMI (Techniques et méthodes individuelles) montrant aux élèves comment étudier et se préparer aux évaluations, parce que, souvent, les élèves ne savent pas comment étudier et ils se sentent un peu démunis. Le style d'apprentissage est différent d'un élève à l'autre, l'enseignant doit donc aider l'élève à s'organiser et à trouver la méthode d'étude efficace qui lui convient pour réussir. Finalement, les participants qui enseignent au premier cycle soulignent le rôle que joue l'enseignant ressource dans le partage et l'échange de stratégies entre les enseignants de différentes matières de l'équipe cycle, cela aide à coordonner et à uniformiser les pratiques enseignantes. Il devient alors plus facile pour les enseignants de différentes disciplines d'enseigner aux élèves à faire le transfert des connaissances d'une discipline à l'autre. Ils recommandent le maintien de l'enseignement ressource au premier cycle et son élargissement au deuxième cycle.

Au premier cycle, il faudrait peut-être faire aux élèves un peu de métacognition, je pense que cela les aiderait. Étudier pour eux se limite à lire et à répéter. Mais, il y a différentes façons d'étudier; leur montrer à faire une étude qui va leur permettre d'acquérir des connaissances qui pourront investir par la suite. Lorsqu'on étudie des choses qu'on ne

comprend pas, c'est clair que par la suite il n'y a pas de transfert qui se fait (GDpart9).

Je me rappelle qu'il y avait quelques cours là-dessus, les TMI (les techniques et les méthodes individuelles). Ce cours montrait aux élèves la manière d'étudier : comment se préparer, comment faire un résumé et comment se rassurer face à un examen. Ça serait très utile pour nos élèves, principalement pour ceux qui ont des examens ministériels (GDpart14).

Il faut enseigner aux élèves à faire ces liens. Ça fait partie de la planification de l'enseignement. Les élèves ne sont pas censés savoir automatiquement faire des liens entre les concepts et ils ne savent pas comment le faire. Ce n'est pas évident. Moi, je fais de l'enseignement ressource en sciences. Des fois, juste de prendre le temps d'échanger avec l'enseignante de sciences et de partager des stratégies nous aident beaucoup à uniformiser les pratiques pédagogiques, et c'est là qu'on voit qu'il y a quelque chose de gagnant. Mais, encore là, il faut avoir le temps de discuter et de partager. Quand les élèves sortaient des sciences et ils arrivaient en mathématiques, ils faisaient les liens entre les deux matières. C'était plus facile pour les élèves, ce n'est pas magique encore, mais c'est déjà une bonne piste de voir ailleurs comment ça se fait (GDpart11).

On devrait peut-être élargir l'enseignement ressource (GDpart14).

C'est à travers les situations d'apprentissages et d'évaluation que l'enseignant est en mesure d'effectuer la collecte d'informations, que ce soit dans le but de réguler les apprentissages ou dans le but de la prise de décisions. Il importe alors que les instruments d'évaluation proposés à l'élève soient de qualité afin de lui permettre de démontrer sa compétence.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Lors de la collecte d'informations, les enseignants du groupe de discussion, à l'instar de leurs collègues qui ont participé aux entrevues, évoquent plusieurs ambiguïtés dans les politiques d'évaluation. Cette ambivalence est attribuable notamment au fait que les décisions et les directives ministérielles sont successives et fluctuantes. En effet, depuis le retour à l'évaluation des connaissances en 2011 et la pondération des compétences, ainsi que les critères qui les sous-tendent, les participants mentionnent ressentir un sentiment d'incertitude professionnelle quant à la finalité de l'évaluation.

Le constat sur les évaluations, je trouve ça ridicule. C'est rendu presque n'importe quoi. D'une école à l'autre et même dans une même école, d'un enseignant à l'autre, d'une matière à l'autre, qu'est-ce qu'on évalue? Les pondérations, les pourcentages, les échelles de compétences, le nomo (normes et modalités d'évaluation) il y a ceux qui l'utilisent et il y a ceux qui ne l'utilisent pas. L'évaluation est devenue un fourre-tout, c'est devenu n'importe quoi (GDpart10).

Les élèves vont faire un bon oral, ils arrivent à augmenter leurs notes et passer. Tu vois que l'élève a tellement de difficulté en français, mais il passe au niveau supérieur, alors qu'il n'a pas les connaissances et les compétences requises (GDpar9).

Mais, moi, je trouve aussi que la pondération de 60 % pour la troisième étape est à revoir (GDpart14).

En ce qui concerne la clarté du document des échelles de niveaux de compétences, les participants ont fait même constat que leurs collègues participant aux entrevues : ce document demeure flou et imprécis.

Avant, pour qu'un élève obtienne la cote A, il fallait que l'élève soit efficient, maintenant, il faut qu'il soit efficace. Donc, on baisse d'une cote, on baisse les exigences. En baisse tout le temps. Moi, je vais l'interpréter d'une façon et un autre enseignant d'une autre façon. De là, le fait qu'ils veulent faire des corrections communes pour qu'on s'en parle. On est cinq écoles différentes et on a tous des points de vue différents. Donc, imaginez-vous selon le nombre de profs qu'il y a, ça n'a pas de bon sens. C'est trop large et trop vaste. On ne peut pas être précis, et je pense qu'il n'y a pas de solutions pour ça, pour l'instant (GDpart11).

Les participants n'ont pas proposé de pistes de solutions par rapport à ce volet.

L'interprétation des données recueillies est une étape cruciale dans le processus d'évaluation puisque c'est sur elle que l'enseignant se base pour établir son jugement professionnel. Il est primordial que les outils de collecte d'informations utilisés démontrent une solide qualité de fidélité et de validité (Durand et Chouinard, 2012) afin que ce dernier puisse porter un jugement juste et éclairé.

Thème 4 : Jugement professionnel et communication des résultats

Lors du groupe de discussion, les participants mentionnent qu'en raison du retour aux évaluations des connaissances et au système des pourcentages pour évaluer les compétences, les enseignants ont souvent recours à la moyenne des notes cumulées tous au long de l'année pour établir leur jugement professionnel. Les participants considèrent également que l'instauration du nouveau bulletin chiffré est contradictoire avec les visées du programme de formation. Ils réitèrent les propos de leurs collègues qui ont participé aux entrevues, et remettent en question le système de la pondération dans l'évaluation des apprentissages. Ils soulignent que la pondération

des étapes ainsi que les compétences peut fausser le jugement professionnel de l'enseignant.

Les compétences sont pondérées et on va faire une moyenne pour arriver à la note finale. C'est l'idée des pondérations et le fait qu'on mélange connaissances et compétences. Moi, je suis perdu là-dedans (GDpart10).

Les participants soulèvent aussi la difficulté de porter un jugement sur certains élèves lorsque l'enseignant sait pertinemment qu'ils sont compétents, mais ils ne le démontrent pas lors des évaluations par manque d'intérêt ou de motivation. « Il y a des élèves qui sont bons, mais ça ne leur tente plus de travailler. Qu'est-ce qu'on fait? Est-ce que vu qu'ils sont bons donc ils ne devront pas faire le travail? » (GDpart12). Poursuivant la discussion, les participants du groupe de discussion soulignent l'importance de la prise de décision à la fin du premier cycle du secondaire et lors de la passation d'une classe à l'autre puisqu'elle a un impact direct sur la poursuite du cheminement scolaire de l'élève. Toutefois, les normes de passation ne sont pas tout à fait claires puisqu'elles sont sujettes aux changements.

Je pense qu'il y a un malaise à faire le jugement, car je pense que les normes de passation ne sont pas claires (...) Si les normes qu'on instaure sont claires et respectées, on n'aura pas de problèmes et on n'aura pas autant de jugement de maîtrise à faire. C'est très, très, problématique, les normes de passations (GDpart11).

C'est un peu ce dont on a discuté au comité EHDAA. Il faut prendre le portrait de l'élève, se consulter pour décider ce qui est le mieux pour lui, afin de lui donner un jugement de maîtrise favorable ou non (GDpart10).

Moi, j'estime que pour passer une année scolaire, ça devrait être un calcul mathématique qui se fait, un élève doit avoir un certain nombre de crédits. Mais, maintenant, il y a toutes sortes de considération (GDpart9).

Un autre point important soulevé lors de la discussion et qui préoccupe également les participants aux entrevues semi-dirigées concerne les élèves intégrés. Les participants mentionnent qu'il est difficile de porter un jugement professionnel sur ces élèves. Après avoir vécu des réussites dans leurs groupes particuliers, certains d'entre eux sont en échec dans les classes ordinaires. Il devient alors difficile pour l'enseignant d'expliquer ces échecs à l'élève et à ses parents. Dans le même ordre d'idées, les participants se demandent à quel point les parents ont un pouvoir sur les décisions prises à l'égard de leurs enfants et qui, parfois, remettent en question le jugement professionnel des enseignants.

C'est aussi, par rapport aux élèves intégrés (...) Est-ce que les élèves qui sont en CT (cheminement temporaire) on leur donne automatiquement des jugements de maîtrise favorables malgré l'adaptation, malgré la modification? Parfois, avec l'adaptation, l'élève arrive à obtenir 60 %, mais quand il arrive à la 2e secondaire en classe ordinaire, il ne peut plus obtenir le 60 %. Et, il passe au niveau supérieur comme même (GDpart11).

L'élève en difficulté qui passe en 3e secondaire, et quand on le reçoit en quatrième secondaire, il bloque. Les parents vont te dire, mais je ne comprends pas, avant il réussissait? Alors, ces élèves sont démotivés (GDpart14).

Il y a aussi les demandes des parents. Les parents veulent que leur enfant soit dans des groupes réguliers, il n'est pas question qu'il soit dans une classe spéciale ou qu'il soit au professionnel. Le jeune se retrouve dans nos classes ordinaires où il va être en échec (GDpart14).

Dans le groupe de la prolongation, il y a des élèves qui ont un jugement de maîtrise FMS, mais les parents ont le droit de refuser que leur enfant

s'en aille en FMS. Le parent a le droit. L'élève a trois crédits, mais il va en troisième secondaire (GDpart11).

Parfois, la pression des parents influence les décisions de la direction. Le groupe de discussion propose donc que la direction soit plus à l'écoute des enseignants et défende plus leur jugement professionnel afin de préserver la crédibilité de l'enseignant et celle de l'école.

Si les parents ne veulent pas que leur enfant aille en FMS, qu'ils signent et qu'ils prennent leurs responsabilités, que de dire que leur enfant réussissait, et là, il ne réussit plus (GDpart14).

La seule chose sur laquelle on peut agir c'est sur notre jugement lors de nos évaluations (...) Il faut qu'on soit plus cohérent (GDpart13).

Le jugement professionnel revient principalement à l'enseignant (MEQ, 2003). Le fait que cet acte influence le classement et le cheminement scolaire de l'élève, le jugement professionnel devient pour l'enseignant une source d'insécurité (Durand et Chouinard, 2012). Il doit donc être documenté et argumenté pour faciliter sa communication aux parents et à l'élève.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Les participants au groupe de discussion sont d'accord avec leurs confrères qui ont participé aux entrevues individuelles pour dire que les évaluations ont tendance à s'éterniser dans le temps. En effet, certaines évaluations s'étalent sur plusieurs périodes ce qui remet en question la fiabilité des évaluations. À ceci, s'ajoute le fait que les élèves ont droit à des périodes de récupération et certains d'entre eux ont du temps additionnel pour terminer leurs évaluations, ce qui occasionne une gestion supplémentaire pour l'enseignant lors des reprises d'examens.

De plus, les pratiques par rapport à la mesure de la remédiation et à la gestion du temps additionnel ne semblent pas claires et uniformes entre les enseignants. Certains d'entre eux se questionnent sur les modalités de la reprise des évaluations et ressentent un malaise quant à l'application du principe d'équité entre les élèves.

Les élèves ont tenu pour acquis que l'examen d'écriture va durer aussi longtemps qu'ils le veulent. Pour l'examen de lecture, s'ils ont besoin de plus de temps, ils vont en avoir. Ils ne comprennent pas qu'une compétence c'est un savoir-faire qu'on évalue dans un temps bien déterminé (GDpart10).

Justement des examens qui s'étaient sur plusieurs périodes, il y en avait en sciences. On a déjà vécu ce phénomène-là. On a rapidement réalisé que le deuxième groupe qui arrivait à l'examen savait déjà tout (GDpart14).

Un élève a le droit de se reprendre quand il échoue à un examen lors des évaluations formatives et corriger ses erreurs, mais, moi, je donne une note maximum de 65 % parce que, lui, il a fait une reprise d'examen (GDpart13).

Les enseignants déplorent aussi le taux élevé d'absentéisme lors des évaluations, principalement au deuxième cycle du secondaire.

En cinquième secondaire, ce que j'observe c'est le taux élevé d'absentéisme lors des examens, c'est épouvantable en français. En revient encore à la problématique du temps, je n'ai pas le temps de préparer des épreuves différentes pour les élèves qui ne sont pas là. Et puis, je ne veux pas qu'on brûle nos examens, d'une certaine manière. Il y a un laxisme là-dessus (GDpart10).

On ne peut pas donner un zéro à l'élève parce qu'il est absent le jour de l'examen (GDpart13).

Certaines pistes de solutions ou de recommandations sont présentées. Les participants s'entendent à dire que si l'élève a de la difficulté le fait de prolonger la durée de l'examen n'est pas la solution optimale, à moins que l'élève ait un diagnostic particulier qui est indiqué dans son plan d'intervention. Il est donc préférable d'apprendre aux élèves tout au long de l'année à respecter les délais des évaluations. Dans les groupes où les préalables des élèves sont hétérogènes, il faut prévoir une durée d'examen qui permettra aux élèves en difficulté de terminer dans un temps raisonnable. Il importe aussi d'établir des balises claires par rapport aux reprises des évaluations afin de respecter une certaine justice entre les élèves. Par exemple, la note de reprise ne doit pas dépasser le seuil de réussite.

Généralement, je m'organise pour que l'examen soit de 75 minutes au lieu de 60 minutes pour ne pas avoir recours au temps additionnel (...). Je dis à l'élève : dans le prochain examen, montre-moi que tu as remédié à tes lacunes et que tu as compris et si tu le réussis, les autres tests auxquels tu as échoué, je les monte à 60 %. L'examen sert de remédiation, il n'y a pas de temps additionnel. Selon moi, même si l'on ajoute du temps additionnel ça ne change rien, l'élève le sait ou il ne le sait pas (GDpart14).

Au premier cycle, si ce n'est pas écrit dans le plan d'intervention de l'élève, il ne peut pas avoir droit au temps additionnel. C'est un outil qu'on utilise beaucoup pour encadrer les mesures d'adaptations. Comme l'élève doit respecter le temps alloué aux évaluations de fin d'année, il faut donc l'entraîner à respecter le temps des évaluations (GDpart11).

Mais, on peut mettre des balises quand on fait rependre un examen à un élève, on peut demander une justification, limiter la note à 60 % lors des reprises (GDpart12).

En résumé, nous pouvons dire que ce qui ressort de l'analyse des résultats est que les enseignants déplorent le manque de ressources mises à leur disposition. En effet, le matériel pédagogique disponible n'est plus conforme aux nouvelles exigences du curriculum. Ils soulignent aussi le manque de temps pour la planification et l'administration de diverses situations d'évaluation complexes; libérer certains enseignants des tâches administratives pour se consacrer à l'élaboration d'outils d'évaluation de qualité serait une piste de solution à envisager. Par souci de perfectionner leurs compétences professionnelles, les enseignants souhaitent élargir leurs champs d'expertise en ayant des rencontres interécoles pour échanger et discuter des pratiques d'évaluation avec des collègues de différentes écoles. De plus, poursuivre des formations qui répondent à leurs besoins dans la pratique d'évaluation avec des professionnels qualifiés serait une des solutions à considérer. Lors de l'exécution des tâches d'évaluation des compétences, les enseignants remarquent qu'il est difficile pour plusieurs élèves de faire le transfert des concepts étudiés pour résoudre des situations complexes. Bonifier l'enseignement ressource et enseigner aux élèves les stratégies qui permettent le développement de la métacognition sont les solutions proposées par les participants au projet. Toutefois, le retour au système des pourcentages et de la pondération des compétences a créé une confusion et une incertitude chez les enseignants lorsque vient le moment de la prise de décision. En effet, certains d'entre eux ont recours à la moyenne de cumul des notes pour établir leur jugement professionnel puisqu'ils considèrent que c'est le meilleur moyen de rendre justice à l'élève. Or, il importe que l'enseignant se réfère à son expérience et à son expertise tout en travaillant en concertation avec les autres enseignants et les professionnels de l'éducation de l'école pour porter un jugement juste et crédible. Finalement, les enseignants soulignent le manque d'uniformité dans les modalités d'évaluation et que les normes de passation ne sont pas souvent claires. Baliser et rendre publique les normes et modalités d'évaluation assurerait une équité entre tous les élèves. Enfin, il importe de valoriser davantage le rôle de l'enseignant et de lui

assurer l'aide et le soutien nécessaire dont il a besoin afin qu'il demeure le maître dans son art d'enseigner et d'évaluer.

PARTIE 5

DISCUSSION

Ce chapitre sera consacré à l'interprétation des résultats exposés dans la partie 4. Nous ferons le lien entre les données recueillies et le cadre théorique de ce projet d'intervention. En nous référant à des écrits scientifiques, nous tenterons d'expliquer les résultats auxquels nous sommes arrivés conformément à notre objectif général d'intervention et nos objectifs spécifiques.

Tout d'abord, rappelons l'objectif général de notre projet d'intervention qui consiste à proposer un guide de pistes de solutions aux écueils rencontrés par les enseignants lors des évaluations des apprentissages au secondaire dans le cadre du renouvellement pédagogique, pour mieux les soutenir dans cette démarche pédagogique. Les objectifs spécifiques sont :

- 1- Recenser et analyser les écueils inhérents à la démarche d'évaluation des apprentissages.
- 2- Proposer des stratégies, des outils d'évaluations et des suggestions visant à aider les enseignants à surmonter les difficultés rencontrées lors de la pratique d'évaluation.
- 3- Susciter des débats et une réflexion sur les pratiques évaluatives au sein de la communauté enseignante dans l'école.
- 4- Valoriser la concertation, la collaboration et le travail d'équipe entre les enseignants et les autres professionnels de l'éducation au sein de l'école.

Relativement à notre objectif général, cinq thèmes ont été abordés et traités, à savoir :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation de collecte d'informations

Thème 4 : La communication des résultats et le jugement professionnel

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation.

5.1 Rigueur et validité de l'analyse des données

Étant donné que le projet d'intervention est réalisé dans notre milieu de travail, nous avons pu valider nos données à travers des conversations informelles avec les participants à l'étude, à différents moments au cours de la codification des données de l'intervention. L'adoption d'une deuxième méthode de collecte de donnée, soit le groupe de discussion, en parallèle avec les entretiens semi-dirigés pour commenter les premiers résultats et de les enrichir augmente la crédibilité et la validité des résultats obtenus au cours de cette étude.

5.2 Interprétation des résultats

L'objectif général de notre projet d'intervention étant de trouver des pistes de solutions aux difficultés relatives à l'évaluation des apprentissages au secondaire, nous discuterons dans ce qui suit, des résultats obtenus en abordant chacun des thèmes énumérés précédemment. En nous appuyant sur des écrits scientifiques, nous tenterons dans un premier temps de vérifier si les problèmes vécus ne constituent pas une entrave aux critères scientifiques qui sont à la base du jugement professionnel en évaluation des compétences. Allal et Lafortune (2008) et Baribeau (2009) retiennent quatre critères qu'un instrument d'évaluation doit respecter afin de permettre une prise de décision éclairée, à savoir : la fiabilité, la fidélité, la validité et la crédibilité⁷. Il importe aussi que tous les outils utilisés lors du processus d'évaluation fassent preuve de cohérence avec l'intention de l'évaluation. De plus, le ministère de l'Éducation, dans sa politique d'évaluation, fait de la justice une valeur fondamentale,

⁷ Ces concepts sont définis à la partie 2 de ce présent projet.

dont l'application requiert deux conditions à savoir l'équité et l'égalité (MEQ, 2003). Dans un deuxième temps, nous proposerons des pistes de solutions ou des recommandations aux écueils rencontrés par les enseignants afin d'enrichir et de valider ceux que les enseignants ont proposés lors de la collecte de données (voir la partie 4).

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Il importe de planifier et d'examiner chacune des étapes de l'évaluation avec rigueur afin que le jugement professionnel et les décisions qui en découlent soient crédibles et justes. D'ailleurs, la planification globale de l'évaluation est la première étape des normes et modalités d'évaluation prescrites par la Loi sur l'instruction publique qui doivent se retrouver dans le plan local des équipes-écoles. Lors de cette étape, l'enseignant doit définir en premier lieu son intention de l'évaluation. Par la suite, il doit choisir les moyens appropriés à l'intention d'évaluation. Il planifie les situations d'évaluations, les moments d'évaluation ainsi que les outils pour la collecte d'informations qui lui permettront de soutenir son jugement professionnel. La politique d'évaluation explique clairement en quoi consiste la planification de l'évaluation « ainsi, dans le respect des programmes de formation et d'études, il s'agit d'abord de circonscrire les objets d'évaluation, et d'établir ensuite les moments et les méthodes pour soutenir la prise d'informations et son interprétation, le jugement et la décision » (MEQ, 2003, p. 33). Un manque de rigueur dans cette étape préliminaire peut engendrer une pluralité et une incohérence dans les pratiques d'évaluation et une disparité dans les outils de collecte d'informations (Leroux, 2009 et Baribeau 2009).

À leur tour, les enseignants interviewés s'entendent tous pour dire que la planification des évaluations doit se faire en collégialité avec l'évaluation des apprentissages. O'Connor (2012), Durand et Chouinard (2012) soulignent l'importance que les enseignants équipe-matière du même niveau se réunissent au début de chaque

séquence afin d'établir ce qu'ils appellent une fiche de planification basée sur les points suivants :

- 1- Définir, pour chacune des compétences, les situations d'apprentissage et d'évaluation qui mobilisent les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être.
- 2- Identifier les critères d'évaluation en précisant les indicateurs observables.
- 3- Choisir les moyens à mettre en place pour obtenir l'information suffisante et pertinente pour soutenir la prise de décision (des situations d'apprentissages et d'évaluation communes, les grilles d'évaluation, les moyens de communication aux parents, etc.).

Afin que cette planification soit cohérente tout au long du processus d'évaluation, à savoir lors du choix, des outils d'évaluation, des moyens de la collecte d'informations retenus ainsi que lors de la prise et la communication des décisions, les enseignants interrogés insistent sur l'importance de clarifier d'abord l'intention de l'évaluation, au risque que tout le processus ne soit ni valide ni crédible. En effet, le ministère de l'Éducation précise que « planifier l'évaluation des apprentissages revient, dans un premier temps, à établir l'intention de l'évaluation, c'est-à-dire à définir le but de l'évaluation » (MEQ, 2003, p. 32).

Toutefois, plusieurs obstacles rendent l'étape de la planification de l'évaluation complexe. Parmi les écueils majeurs ressortis de l'analyse des données, on note que les enseignants se plaignent du manque de temps pour planifier des situations d'évaluation complexes, ils trouvent que la tâche de l'enseignant est très lourde. En effet, ils souhaiteraient avoir plus de temps pour planifier leurs évaluations. Les participants proposent alors de libérer certains enseignants des tâches administratives ou de les libérer de quelques groupes pour qu'ils puissent consacrer ce temps à la préparation de matériel pédagogique qu'ils pourront par la suite partager avec leurs collègues. À ce propos, Durand et Chouinard (2012) expliquent que lorsqu'on met à la disposition des enseignants des trousse évaluatives, la tâche de l'enseignant est simplifiée puisque l'enseignant n'a qu'à s'approprier le matériel et à l'administrer.

Une tâche qui est beaucoup moins longue que de créer des situations d'évaluation complexes et signifiantes. Par rapport au manque de temps, les enseignants ajoutent qu'ils ne peuvent pas réaliser plusieurs situations d'apprentissage en classe puisqu'elles s'étalent sur plusieurs périodes, sinon, ils ne pourront plus enseigner les concepts exigés dans le programme de formation. Cette affirmation rejoint celle de Kazadi (2005) qui souligne que les enseignants manquent de temps pour planifier des situations complexes d'apprentissage ou des projets en raison des évaluations formatives fréquentes et les suivis réguliers qu'elles engendrent. Cela explique en partie pourquoi les participants mentionnent que lors de la planification des apprentissages, ils organisent leurs enseignements autour des évaluations de fin d'année.

À ceci, ajoutons le manque de ressources. Les enseignants expliquent que les outils pédagogiques disponibles pour la création de situations d'apprentissages stimulantes sont obsolètes et ne répondent plus à la réalité changeante des élèves. Ils soulignent entre autres la désuétude du matériel pédagogique mis à leur disposition et qui n'est plus adapté à la nouvelle progression des apprentissages. Les enseignants souhaitent donc avoir un comité qui aura le mandat de vérifier et de réviser les documents pédagogiques disponibles dans les écoles secondaires afin d'être au diapason avec les changements pédagogiques fréquents. Les enseignants soulèvent aussi la difficulté d'utilisation de l'outil technologique en classe puisque certains élèves ne semblent pas être à l'aise ou ne font pas un bon usage de cet outil. D'autres, moins nantis, ne possèdent pas un ordinateur à la maison pour terminer leurs travaux.

De plus, avec le retour aux évaluations de connaissances, les enseignants disent qu'ils ne se sentent plus à l'aise avec les techniques de rédaction d'examens de choix de réponses qu'ils ont abandonné au profit de l'évaluation de compétences au secondaire depuis 2005. En effet, depuis la mise en place de la Réforme scolaire au Québec, le professionnel de l'éducation a mis l'accent sur le développement d'outils

d'évaluation de compétences en négligeant l'aspect de l'évaluation des connaissances. À travers les années, les enseignants semblent maîtriser de moins en moins la technicité de rédaction des examens à choix multiples, qui est tout un art en soi. À ces constats, il importe de se demander si les outils pédagogiques utilisés dans nos écoles sont en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et d'évaluation visés dans le programme de formation ainsi que la progression des apprentissages.

Pour surmonter ces difficultés, les enseignants s'inspirent des situations d'apprentissages proposées par le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire et ils les adaptent à leurs besoins; une stratégie que Durand et Chouinard (2012) suggèrent également. Quant aux évaluations de connaissances, les enseignants mentionnent qu'ils ont recours à leurs anciens examens de choix de réponses et de court développement, pour créer des examens mesurant des connaissances. À cet égard, une formation continue serait une solution à considérer. Une formation fondée sur une base théorique, où des professionnels de l'éducation expérimentés et qualifiés, tels les conseillers pédagogiques, seraient des accompagnateurs dans une démarche réflexive avec l'enseignant (Allal et Lafortune, 2008) et (Baribeau, 2009).

Le choix du moment d'évaluation semble aussi être un enjeu majeur dans la planification des évaluations. Il n'est pas évident de prévoir les évaluations d'un même niveau pendant des moments bloqués, les mêmes évaluations sont souvent présentées dans des périodes différentes. Certains élèves peuvent donc prendre connaissance du contenu d'évaluation, ce qui brise la confidentialité de l'instrument d'évaluation et ouvre la porte au plagiat ou à la tricherie. Ce dernier constat est aussi remarqué lors de la remédiation. Ces problèmes remettent en question deux principes en évaluation. Le premier étant l'équité⁸ entre les élèves, un principe qui assure un jugement professionnel juste. Le ministère de l'Éducation insiste dans sa politique d'évaluation sur la nécessité « de recourir à des instruments d'évaluation qui rendent

⁸ Ce concept est documenté à partie 2 de ce projet, voir p 26.

compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les élèves » (MEQ, 2003, p. 45). Le second critère est la fidélité des outils d'évaluation et du jugement professionnel ce qui remet en doute les résultats des évaluations et les décisions qui en découlent.

Dans le but de surpasser cet obstacle, les enseignants proposent deux solutions. La première consiste à prévoir de différentes versions d'un même examen lors des évaluations de connaissances. La deuxième, étant l'importance de travailler en concertation en équipe matières de l'école lors de la planification de l'évaluation, car un manque de concertation peut occasionner des disparités dans les pratiques enseignantes au sein d'une école (Baribeau, 2009). D'ailleurs, afin d'assurer la cohérence en matière d'évaluation au secondaire, le ministère de l'Éducation insiste sur la nécessité « d'aménager, dans l'organisation du travail du personnel enseignant d'un même cycle, des mécanismes qui vont faciliter la concertation » (MEQ, 2003, p. 41). Les enseignants vont encore plus loin dans leur suggestion pour élargir et favoriser la concertation. Ils souhaitent avoir du temps pour des discussions et des rétroactions avec leurs collègues des autres écoles secondaires, comme les rencontres interécoles qui se faisaient dans le passé. Ils désirent des conditions permettant d'échanger et d'apprendre des autres collègues, cela peut prendre la forme de communautés apprenantes orientées vers la pratique réflexive dans le but d'arrimer les pratiques évaluatives.

Dans un autre ordre d'idée, le ministère de l'Éducation a donné une place importante à l'évaluation en cours d'apprentissage. L'évaluation formative vise essentiellement à soutenir la progression des compétences chez l'élève. Elle représente donc une aide à l'apprentissage puisqu'elle permet une régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignant (MEQ, 2003). Toutefois, évaluer régulièrement les élèves n'est pas une pratique sans embuches. Les enseignants attirent notre attention sur le nombre élevé d'élèves à qui ils enseignent

au secondaire. L'administration des situations d'apprentissage et d'évaluations fréquentes implique que l'enseignant consacre beaucoup de son temps à la correction principalement lors de la compétence d'écriture en français.

Plusieurs solutions sont de mises pour alléger la correction excessive par l'enseignant. O'Connor (2012) affirme que ce n'est pas tant le nombre des évaluations administrées aux élèves qui importe pour juger de leurs apprentissages, mais la qualité des évaluations présentées à l'élève. Par souci d'une évaluation efficace, l'enseignant doit donc se préoccuper davantage de la qualité des situations d'évaluation qu'il utilise que de leur nombre. Cela peut réduire considérablement le nombre de copies de correction. De plus, le ministère de l'Éducation indique dans sa politique d'évaluation qu'il est important de varier les outils de collectes de données afin de porter un jugement valide, « il est nécessaire de recourir à une instrumentation formelle et informelle pour recueillir des données sur les apprentissages » (MELS, 2003, p. 44). À cet effet, Tardif (2006) fait état des outils généralement utilisés qui permettent de porter un jugement sur le niveau de compétences atteint par les élèves, à savoir : l'observation, le questionnement, l'entrevue avec l'élève, l'analyse des travaux d'élèves et des situations d'apprentissage et d'évaluation, les mêmes outils sont retenus par Kazadi (2005). Les enseignants interrogés disent utiliser plusieurs de ces outils pour porter leur jugement professionnel. L'observation, le questionnement, les petits tests ainsi que de se fier à leur mémoire quant à la notation des travaux et la participation de l'élève en classe sont autant de stratégies que les enseignants utilisent pour surmonter l'obstacle de la surcharge des corrections. Finalement, Durand et Chouinard (2012) proposent de faire participer les élèves dans la correction lors des évaluations formatives. Ils proposent deux façons de procéder, à savoir :

- La correction par un autre élève. Toutefois, il n'est pas recommandé de jumeler des élèves ayant des difficultés majeures. Dans ce cas, ces auteurs proposent de mettre en place ce qu'ils appellent la correction par les experts. Il s'agit pour l'enseignant de corriger les premiers élèves à avoir terminé le travail, ils sont

alors nommés des experts. Ces derniers aideront les autres dans le processus en leur donnant les explications nécessaires.

- La correction par l'élève lui-même : lorsque l'élève a terminé son travail, il fait sa correction à l'aide d'un corrigé, il compare ses résultats et se corrige.

Une stratégie de correction à laquelle fait référence Kazadi (2005), toutefois l'auteur nous soulève la difficulté de la gestion de classe que peut occasionner ce type de stratégie en raison de l'hétérogénéité des groupes de classes au secondaire.

D'autre part, l'un des changements que la réforme québécoise a apportés au curriculum c'est de mettre l'élève au centre de ses apprentissages. En effet, la politique d'évaluation, dans sa cinquième orientation, favorise le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours de l'apprentissage, visant ainsi à rendre l'élève progressivement autonome et à le responsabiliser dans ses apprentissages (MELS, 2003). À travers de nouvelles stratégies d'évaluation telles que l'autoévaluation et la coévaluation, l'élève peut participer à son évaluation. Toutefois, il ressort de l'analyse des données exposées à la partie 4 que ces deux pratiques évaluatives ne sont pas populaires chez les enseignants et elles sont rarement utilisées puisqu'elles ne permettent pas l'autorégulation des apprentissages chez les élèves. Bien que Durand et Chouinard (2012) soulignent l'importance de l'autoévaluation dans le développement de l'autonomie chez l'élève à travers d'une prise de conscience graduelle de ses processus cognitifs, ainsi que l'importance de l'interaction entre les élèves et l'enseignant que permet la coévaluation. Ils affirment qu'il n'en demeure pas moins que les enseignants doivent mettre en place des conditions préalables pour la réussite de ce type d'évaluation. Parmi ces conditions nous retenons que :

- L'autoévaluation doit être utilisée dans un contexte de l'évaluation formative.
- L'enseignant doit jouer un rôle important de guide afin de ne pas laisser les élèves livrés à eux-mêmes.

- Il faut faire suivre l'autoévaluation d'une rétroaction sur la justesse des évaluations faites par les élèves.
- Lors de la coévaluation, l'enseignant doit, non seulement, soutenir les élèves, mais il doit aussi mettre à leur disposition des outils qui leur permettent de réaliser efficacement cette tâche. En plus des critères d'évaluation, leur fournir par exemple une liste d'intérêts à prendre en compte.

Ces recommandations vont dans le même sens que celles du ministère de l'Éducation « la contribution de l'élève à l'évaluation des apprentissages se doit d'être limitée et d'être bien encadrée. Enfin, cette orientation ne peut s'appliquer à l'évaluation aux fins de sanction et de reconnaissance des acquis » (MEQ, 2003, p. 18). Les enseignants interviewés réitèrent aussi ces recommandations quant à l'utilisation de ce type d'évaluation qui doit être supervisée par l'enseignant et utilisée lors des évaluations formatives seulement. Il importe donc de ne pas inclure l'évaluation de l'élève ni celles de ses pairs dans la constitution du résultat final qui mène à une prise de décision, il ne faut tenir compte que des évaluations faites et encadrées par l'enseignant.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

La deuxième étape après avoir précisé l'intention de l'évaluation est de construire les outils d'évaluation. Encore une fois, pour construire des outils cohérents, il importe que les situations d'apprentissages ou les examens proposés aux élèves répondent à l'objectif de l'évaluation. Les participants disent que l'instrument d'évaluation doit être en conformité avec l'ensemble des documents ministériels : le programme de formation, la progression des apprentissages, la politique d'évaluation, etc. L'évaluation doit aussi converger avec l'enseignement dispensé par l'enseignant en classe. Pour améliorer les pratiques évaluatives, il importe de « définir clairement ses attentes afin de ne pas évaluer des travaux en fonction d'exigences inadéquates ou confuses » (O'Connor, 2012, p. 61). Lors des évaluations sommatives, les

enseignants affirment avoir recours principalement aux examens pour évaluer les connaissances ainsi qu'aux situations d'apprentissage et d'évaluation pour vérifier le niveau d'atteinte d'une compétence. Comme indiqué à la partie 2 de ce projet, nous rappelons les caractéristiques que doit contenir une SAÉ pour permettre à l'élève de réaliser des apprentissages complexes et authentiques, à savoir :

- Elle doit être signifiante et contextualisée afin de susciter la motivation et l'engagement de l'élève.
- Elle doit être complexe afin de favoriser le transfert des connaissances d'un contexte et d'un domaine à l'autre.
- Elle doit susciter la mobilisation de nombreuses ressources.
- Elles se déroulent à moyen terme puisque l'élève a le temps nécessaire pour la réaliser sur plusieurs périodes.

Ces caractéristiques semblent parfaites pour acquérir un apprentissage de qualité. Cependant, elles engendrent une multitude d'obstacles quand vient le moment de les appliquer dans la réalité d'une école secondaire publique qui regroupe plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, lors de l'analyse des données exposées dans la partie 4, nous avons retenu quelques obstacles. Bien que les enseignants proposent aux élèves des situations authentiques et signifiantes, le fait que les situations d'apprentissage et d'évaluation soient complexes et s'étalent sur plusieurs périodes décourage certains élèves qui se démotivent rapidement et lâchent prise. D'autre part, Leroux (2009) indique que l'authenticité de certaines situations peut limiter leur application en classe. Un autre écueil majeur auquel la plupart des enseignants ont fait référence est que beaucoup d'élèves lors des tâches complexes éprouvent des difficultés à faire le lien entre les connaissances étudiées et à faire le transfert de ces savoirs pour réaliser la tâche. Il y a lieu alors de se questionner sur l'indice de faisabilité des situations d'apprentissage présentées aux élèves. Les ressources mises à la disposition des élèves ainsi que les conditions d'évaluation

répondent-elles réellement à leurs besoins afin de favoriser la réalisation des situations d'évaluation?

Pour surmonter ces difficultés, les enseignants proposent différentes stratégies. Premièrement, ils suggèrent d'utiliser de courtes SAÉ et de faire appliquer les nouveaux concepts enseignés dans des contextes signifiants. Ils recommandent aussi de développer des projets interdisciplinaires puisqu'ils favorisent le transfert des connaissances d'une matière à l'autre. Dans le but d'aider l'élève à réinvestir ses nouveaux savoirs dans différents domaines, Durand et Chouinard (2012) recommandent de planifier trois types d'activités ciblant principalement les élèves en difficulté.

- 1- Des activités pour décontextualiser les apprentissages : proposer des activités de décontextualisation à travers lesquelles l'élève s'interroge sur la pertinence des concepts utilisés, sur sa propre compréhension et sur les difficultés rencontrées.
- 2- Des activités pour recontextualiser les apprentissages : réutiliser dans un autre contexte les savoirs ou les stratégies qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite.
- 3- Des activités de consolidation et d'enrichissement des apprentissages : proposer des activités de consolidation et d'enrichissement.

Les participants ont aussi retenu l'importance d'assurer la gradation dans l'administration des SAÉ lors des évaluations formatives. Scallon (2004) répertorie trois niveaux de complexité de situations⁹. La figure. 2 met en évidence la taxonomie de Scallon (2004); elle situe sur un continuum le niveau de complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation :

- Les situations de connaissances qui se retrouvent au premier niveau.
- Les situations d'habiletés qui se retrouvent au deuxième niveau.
- Les situations de compétences au troisième niveau.

⁹ Les types de situation relatives à ces trois niveaux de complexité sont définies à partie 2, p 31.

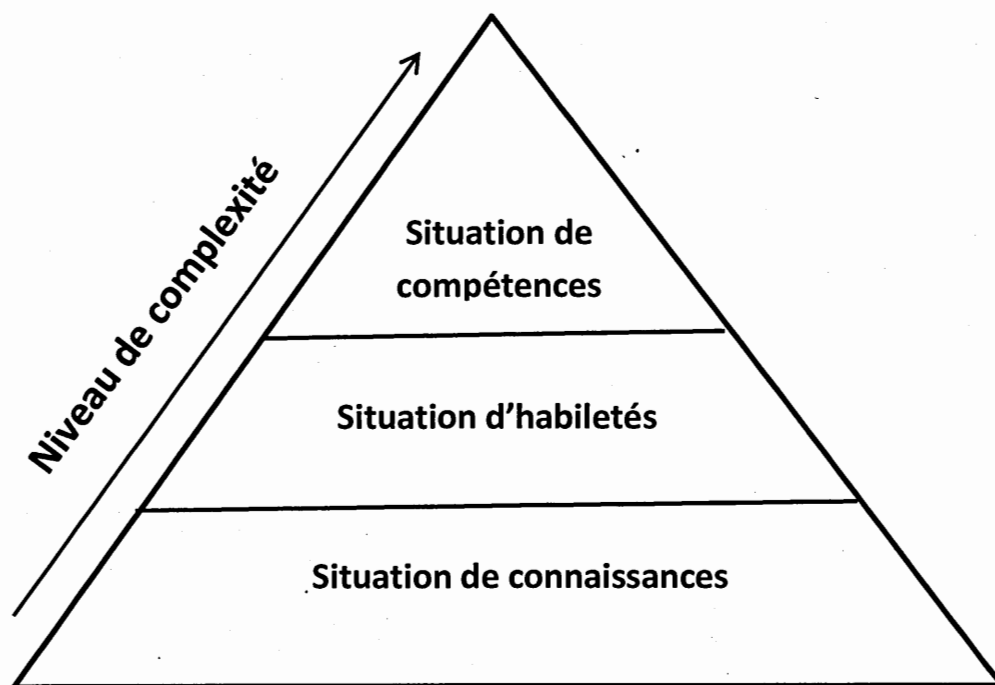


Figure. 2 : Hiérarchie des situations (Scallon, 2004)

L'enseignant, lors de sa planification des situations de compétences, doit graduer ses interventions selon la difficulté des élèves. Pour consolider les concepts de base, il commence par présenter des situations de connaissances portant sur la mémorisation et les connaissances déclaratives à travers des tests, des questionnaires et des petits examens. Par la suite, il propose à l'élève des situations d'habileté qui lui permettent de développer ses connaissances procédurales. Les situations d'habileté peuvent prendre plusieurs formes : leçons, exercices d'application, examens, etc. Après que l'élève ait consolidé ses connaissances déclaratives et procédurales, l'enseignant met à la disposition de l'élève des situations d'évaluation complexes qui lui permettent de faire des liens entre les savoirs et de faire le transfert des connaissances d'un domaine à l'autre. À travers des questions à long développement, des productions ou des épreuves, l'élève aura l'occasion de démontrer le niveau d'atteinte d'une compétence.

Finalement, les participants ont mis l'accent sur le rôle que peut jouer l'enseignant pour faire apprendre à l'élève comment étudier et comment faire des liens entre les savoirs dans une démarche métacognitive. D'ailleurs, Durand et Chouinard (2012) rejoignent les propos des enseignants et insistent sur le rôle de l'enseignant d'aider l'élève à gérer ses propres mécanismes d'apprentissage ainsi qu'à développer ses habiletés métacognitives. Pour le faire, l'enseignant doit aider l'élève à prendre conscience des éléments suivants : ses caractéristiques d'apprenant, ses préalables et son but de l'apprentissage, ses stratégies de régulation, sa démarche d'apprentissage, ses difficultés et ses améliorations apportées ainsi que ses apprentissages réalisés.

Pour conclure, il est donc évident que le fait d'utiliser des situations d'évaluation qui respectent des critères de qualité et qui répondent à des intentions d'évaluation claires et précises permettra de produire des résultats valables et fiables.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Le programme de formation fournit des critères d'évaluation pour chaque compétence disciplinaire. En se basant sur ces critères, les enseignants doivent élaborer des outils de collecte d'informations qui leur permettront de porter un jugement sur le niveau d'atteinte de la compétence chez l'élève. Le ministère de l'Éducation précise que « l'interprétation critérielle est utilisée dans différents contextes d'évaluation, que ce soit en vue d'une aide à l'apprentissage ou de la reconnaissance des compétences » (MEQ, 2003, p. 34). Pour porter une appréciation sur les niveaux de compétences atteints par les élèves, les enseignants se réfèrent au programme de formation et au document des échelles de niveaux de compétences qui établit les balises pour déterminer chacun des niveaux (MELS, 2006).

À la lumière des données recueillies lors de ce projet d'intervention, il est évident que l'outil le plus commun aux enseignants pour la collecte d'informations est la grille descriptive. À ce propos, Durand et Chouinard (2012) distinguent deux types de

grilles descriptives. Une grille descriptive globale décrite à l'aide de trois échelons qui représentent un portrait global des comportements de l'élève par rapport à l'atteinte d'une compétence disciplinaire. Le deuxième type est une grille descriptive analytique utilisée en cours d'apprentissage et qui est fréquemment utilisée par les enseignants. Cette grille permet la régulation d'aspects précis de la situation d'évaluation et d'apprentissage. Elle est constituée de l'énoncé de la compétence, de l'objet de l'évaluation, des critères, des éléments observables, et du niveau de compétences à atteindre ainsi que le seuil de réussite. Malgré les documents fournis par le ministère de l'Éducation pour aider les enseignants à colliger l'information en vue de la prise de décision, il n'en demeure pas moins que les enseignants rencontrent beaucoup d'inconvénients. En effet, plusieurs d'entre eux considèrent que les échelles de niveaux de compétences laissent place à l'interprétation et à la subjectivité. Actuellement, on remarque que la plupart des enseignants ne se réfèrent plus au document des échelles de niveaux de compétences qui est remplacé par le document de la progression des apprentissages élaboré depuis 2011, qui est devenu l'outil de référence des enseignants. Dans cette perspective, on remarque bien qu'il y a confusion quant à l'outil de référence à retenir pour établir un jugement éclairé. Sachant que le document de la progression des apprentissages est à la base un document contenant les savoirs et les processus à acquérir, « la progression des apprentissages apporte des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et qu'ils doivent être capables d'utiliser chaque année. À ce titre, elle modifie les programmes d'études en les complétant » (MELS, 2014, p. 3). On peut s'interroger alors sur le fait que l'enseignant se base sur un document de connaissances pour établir les niveaux de compétences atteintes par l'élève. Il y a là un manque de cohérence quant à l'intention de l'évaluation et l'outil auquel l'évaluateur fait référence.

Le manque d'uniformité et la grande ambiguïté qui entourent les standards de performance à retenir lors de l'élaboration des grilles d'évaluation peuvent remettre

en question la crédibilité des outils que l'évaluateur utilise pour porter un jugement professionnel éclairé. Selon Allal et Lafontaine (2008, p. 25), la crédibilité d'un outil d'évaluation dépend de « sa conformité avec les politiques, les cadres et les normes... dans lesquels il est utilisé ». En ce qui concerne l'étape de la mesure, Baribeau (2009) ajoute qu'il importe que l'enseignant connaisse relativement bien les outils de consignation et les grilles d'évaluation pour porter une décision considérée crédible.

Quant aux grilles d'évaluation proposées par le ministère de l'Éducation lors des évaluations sommatives, les participants à ce projet trouvent qu'elles sont imprécises, car il est difficile d'avoir un consensus quant aux modalités d'application de certains éléments observables. De plus, les enseignants indiquent qu'il n'est pas évident d'appliquer les éléments observables tels que rédigés dans ces grilles à tous les élèves. Ils proposent alors que les grilles soient accompagnées d'exemples types illustrant chaque niveau de compétences, cette dernière proposition rejoint celle proposée par O'Connor (2012). Les participants à l'étude quant à eux recommandent fortement au ministère de l'Éducation de revoir sa politique d'évaluation afin d'être plus précis quant aux finalités de l'évaluation. Ils recommandent aussi de travailler en étroite collaboration avec les enseignants pour la rédaction des grilles d'évaluation puisqu'ils sont plus proches des élèves, ils connaissent leurs points forts et les erreurs qui sont susceptibles d'être commises. Ils sont donc plus aptes à décrire avec précision les traces des processus et des productions des élèves. En effet, Durand et Chouinard (2012, p. 283) précisent que les éléments observables dans une grille « doivent être élaborés à partir de copies types d'élèves. C'est la raison pour laquelle ils sont difficiles à élaborer correctement lorsque la tâche est nouvellement implantée ». L'expertise de l'enseignant est alors indispensable. À ce sujet, Durand et Chouinard (2012) proposent une procédure très intéressante pour élaborer une grille d'appréciation analytique pour une situation d'apprentissage et d'évaluation précise. La figure. 3 résume ce procédurier.

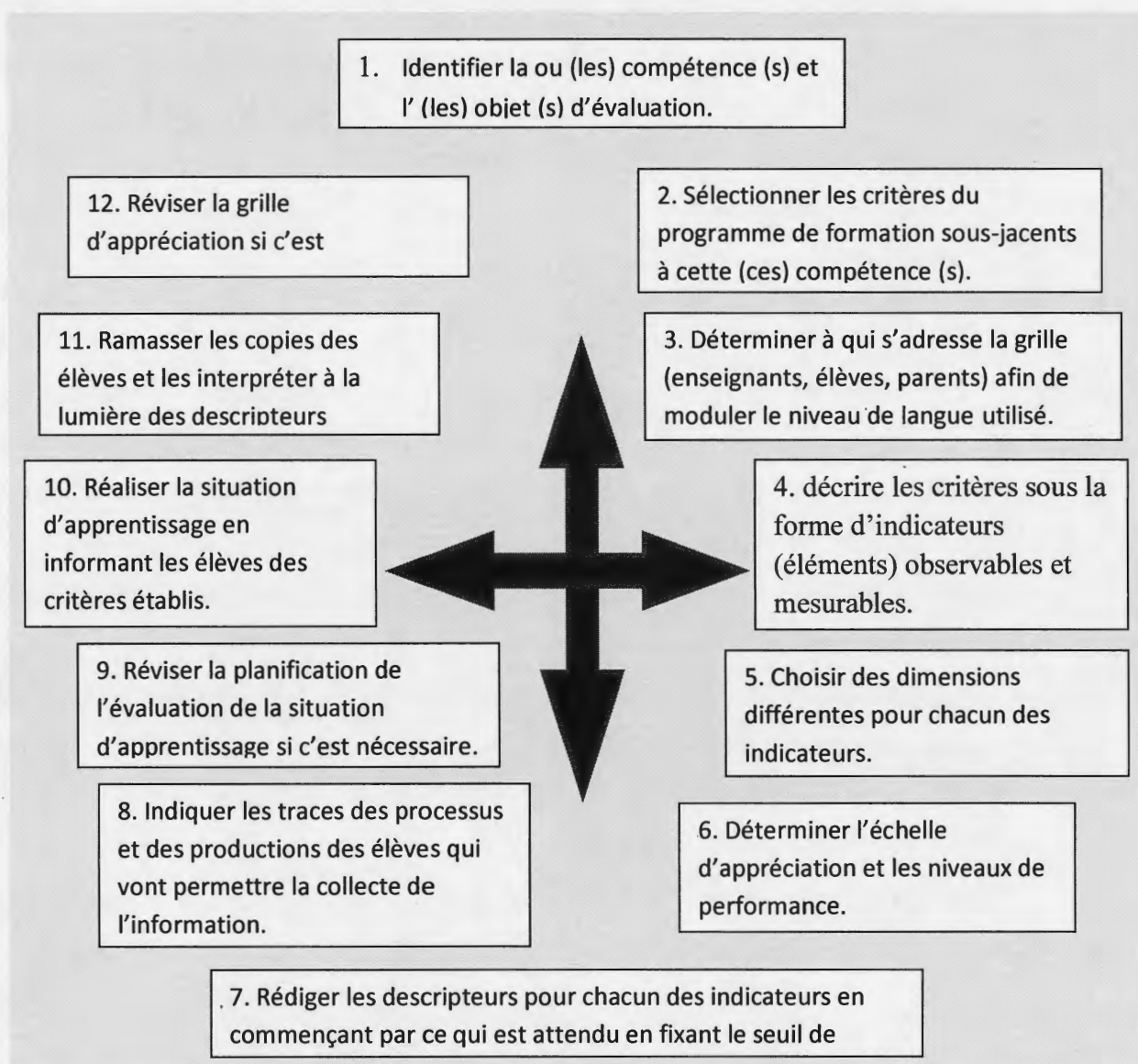


Figure. 3 : procédure d'élaboration d'une grille d'appréciation analytique pour une situation d'apprentissage précise (Durand et Chouinard, 2012, p. 281)

Au point 5, 6 et 7 présents dans la précédente figure, les auteurs précisent quelques critères à respecter. Au point 5, les indicateurs « permettent d'illustrer ce qui est attendu concrètement de la production de l'élève pour chacun des critères de la tâche » Durand et Chouinard, 2012, p. 283). Ils doivent contenir des dimensions

(caractéristiques des éléments observables) qui peuvent être modulées. Il faut éviter que la même dimension ne se retrouve plus de deux fois dans les indicateurs, car l'uniformité de la grille peut être critiquée. Voici quelques exemples de dimensions à considérer : clarté, efficacité, organisation, complétude, pertinence, etc. Au point 6, il est primordial pour fixer le seuil de réussite, de définir les critères prioritaires et de déterminer le niveau jugé satisfaisant pour chacun des critères prioritaires. Finalement au point 7, les descripteurs sont particuliers à la tâche et doivent bien décrire les éléments observables de façon positive. La dimension doit être univoque et doit progresser de façon cohérente.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Le jugement professionnel est l'étape la plus cruciale lors de l'évaluation, puisque c'est sur lui que repose la prise de décision. Pourtant, selon l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette intervention, les participants soulignent plusieurs faits qui sèment la confusion et le doute rendant ainsi cette démarche pédagogique difficile.

En premier lieu, nous pouvons constater qu'en raison du nombre élevé d'élèves et par souci de ne pas leur porter préjudice, la plupart des enseignants établissent le bilan des apprentissages à partir d'un cumul arithmétique des résultats recueillis. De plus, les enseignants considèrent que la reconnaissance des compétences à travers un jugement professionnel basé sur des critères et des niveaux de compétences imprécis peut amener une certaine subjectivité lors du jugement. En effet, une mauvaise compréhension des critères d'évaluation ou une incohérence dans le processus d'évaluation peuvent amener l'enseignant à faire une interprétation inexacte sur l'atteinte d'une compétence chez l'élève et par le fait même à biaiser les résultats de son rendement scolaire. À ceci, s'ajoute le flou qui règne autour des outils de référence à considérer lors de la prise de décision; entre le document sur les échelles

de niveaux de compétences et celui sur la progression des apprentissages, les enseignants semblent confus puisque ce sont deux documents dont les visions sont complètement divergentes. Pourtant, dans les documents ministériels, il est clairement indiqué que pour favoriser un jugement juste et cohérent, il est nécessaire d'être fidèle aux indicateurs du programme et aux différents cadres de références en évaluation des apprentissages (MEQ, 2003; MELS, 2006). Cette situation de confusion a provoqué une forme d'incertitude chez les enseignants et une certaine insécurité à s'affirmer sur le plan professionnel. D'autre part, ces derniers évoquent la difficulté de juger de la compétence de certains élèves qui ont pratiquement abandonné au cours de l'année à cause des échecs répétés et ils ne veulent plus fournir d'effort. Devant cette incertitude professionnelle, les enseignants s'appuient donc sur des résultats chiffrés puisque cela leur semble plus précis pour porter un jugement objectif, « pour plusieurs acteurs du monde de l'éducation, la mesure est une science exacte, caractérisée par la rigueur et la fiabilité » (Durand et Chouinard, 2012, p. 303). Leroux (2009) et Baribeau (2009) ont aussi constaté que certains enseignants ont recours à un cumul de notes pour établir le jugement professionnel. Toutefois, construire le jugement en se basant sur un cumul de notes va à l'encontre de l'énoncé inscrit dans la politique d'évaluation qui précise clairement que « l'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant » (MEQ, 2003, p. 15).

Durand et Chouinard (2012), O'Connor (2012) et Allal et Lafortune (2008) considèrent que même si le jugement est professionnel, il comporte toujours une part de subjectivité. En effet, plusieurs facteurs peuvent, parfois, influencer ou modifier le jugement. Parmi ces facteurs, on retrouve : la fatigue, comportement de l'élève en classe, l'information transmise par le dossier de l'élève, la performance de l'élève à des tests et aussi l'origine ethnique et sociale de l'élève. O'Connor (2012) insiste sur l'importance d'évaluer uniquement le rendement scolaire de l'élève au regard des

programmes de formations sans prendre en considération son comportement. Ce qui est primordial c'est la précision et la cohérence de l'évaluation plus que son objectivité ou sa subjectivité. Lorsque le jugement se fait selon une démarche rigoureuse et cohérente basée sur des critères précis et lorsqu'il se repose sur des faits et leurs interprétations, il devient parfaitement juste et valide.

L'exercice du jugement professionnel de l'enseignant est soumis à certaines contraintes et il est circonscrit à l'intérieur de certaines balises. Il doit se fonder sur les références qui guident les pratiques évaluatives telles que la présente Politique d'évaluation, le cadre réglementaire, les normes et les modalités établies par chacun des milieux scolaires, les indications sur l'évaluation inscrites dans les programmes de formation et d'études, les différents cadres de références en évaluation des apprentissages, etc. (MEQ, 2003, p. 15).

Allal et Lafortune (2008) précisent que le jugement professionnel valide dépend de tout le processus d'évaluation. Un jugement juste et cohérent nécessite une bonne planification de l'évaluation, l'utilisation des outils adéquats, une consignation suffisante d'informations pertinentes, une interprétation cohérente avec le programme de formation et l'évaluation des compétences, de même que la capacité de l'enseignant à justifier les moyens choisis pour favoriser le développement des compétences chez l'élève.

De surcroît, la modification réglementaire au régime pédagogique en 2011 prescrivant le retour au bulletin chiffré a apporté un lot de changements. Le retour en force des notes exprimées en pourcentages, l'indication de la moyenne du groupe, la pondération des étapes et des compétences ainsi que les critères qu'elles sous-tendent ont contribué à semer la confusion. L'objet de l'évaluation a en partie changé : il s'agit de privilégier l'évaluation des connaissances (MELS, 2010). Le bilan des apprentissages et les échelles de niveaux de compétences avec les tables de

conversion sont abolis. Il y a lieu donc de s'interroger sur les normes et les modalités en matière d'évaluation que le ministère de l'Éducation veut établir. N'est-ce pas là, un retour vers l'évaluation des connaissances et l'abandon graduel de l'approche par compétences qui semble ne pas donner ces fruits escomptés?

Ces changements simultanés obligent les enseignants à apporter des modifications continues à leurs pratiques pédagogiques d'évaluation, un résultat auquel ont abouti les recherches de Baribeau (2009), Kazadi (2005) et Leroux (2009). Devant ces changements, le retour à la moyenne des notes accumulées pour établir la note finale de l'élève semble le moyen le plus sécuritaire pour certains d'entre eux. Toutefois, O'Connor (2012) prévient du piège de calcul de moyenne pour établir le résultat final des élèves. Le calcul de la moyenne est valable si le rendement de l'élève est constant, mais moins le rendement de l'élève est constant, moins la mesure de la moyenne est représentative de son rendement global. Par exemple, il n'est pas logique de garder des résultats des élèves de leur début d'apprentissage, principalement s'ils étaient en échec, alors qu'ils réussissent parfaitement leurs apprentissages à la fin de l'année scolaire. Elle recommande : « lorsque l'apprentissage évolue avec le temps de ne pas fondre en une seule note les résultats accumulés, mais se concentrer sur les résultats récents » (O'Connor, 2012, p. 108).

Cette recommandation peut aussi être une solution et une source de motivation pour certains élèves en difficulté qui désespèrent et abandonnent en cours d'apprentissage. O'Connor (2012) propose qu'au lieu de donner une mauvaise note à l'élève, il soit préférable de lui offrir plutôt l'occasion de refaire son travail. Dans l'esprit de la remédiation et de la régulation des apprentissages, lorsqu'un élève ne répond pas à une intention d'évaluation, l'enseignant doit lui donner la chance de reprendre le travail. De cette façon, l'élève est davantage motivé à poursuivre ses apprentissages puisqu'il devient conscient qu'on va reconnaître ses améliorations indépendamment du moment où il réussit à le faire au cours de ses apprentissages. De son côté, le ministère de l'Éducation indique que le jugement doit être évolutif, il peut être

modifié par un nouvel apport d'informations d'une nouvelle situation d'apprentissage plus récente : « généralement, les situations les plus récentes dans lesquelles l'élève a pu mobiliser des ressources de façon autonome témoignent du niveau de développement de ses compétences » (MELS, 2006, p. 63). Cependant, le fait de pondérer les étapes au bulletin, 20 % pour la première étape, 20 % pour la deuxième étape et 60 % pour la troisième étape, va à l'encontre du précédent énoncé du ministère de l'Éducation. Il y a là une autre contradiction. On constate aussi qu'il y a un certain mécontentement des enseignants par rapport aux pondérations retenues pour les étapes et pour certaines compétences disciplinaires, principalement en français et en sciences. D'ailleurs, les participants ont manifesté leur souhait de revoir ces pondérations. Au regard de ce qui vient d'être mentionné, il semble évident que les changements apportés depuis 2011 ne paraissent pas partager une même logique du programme de formation qui, à la base, est bâti sur le développement de compétences chez l'élève. Pour que le jugement professionnel soit considéré valide, il importe que les dispositifs de notations respectent les mêmes logiques (Roegiers (2007)

Ces modifications au régime pédagogique et le changement des pratiques pédagogiques qui en découle ont eu un impact aussi sur la vision de l'élève par rapport à son apprentissage. En effet, les enseignants interrogés mentionnent que les élèves se soucient de moins en moins de la qualité de leur apprentissage; tout ce qui les importe c'est la note finale obtenue. Il faut aussi souligner que le souci des autorités d'augmenter le taux de réussite dans les écoles ainsi que le marché du travail qui exige davantage des performances scolaires plus élevées ont aussi contribué à accentuer ce phénomène. Or, apprendre dans une approche par compétences implique d'accorder une grande importance au processus d'apprentissage qu'au résultat final. Il faut cesser de mettre l'accent sur le système des pourcentages si nous voulons que les normes de rendements et la façon de communiquer le rendement de l'élève soient plus claires, plus cohérentes et plus détaillées (O'Connor, 2012). Finalement, il

semble clair qu'établir un jugement professionnel en respectant les valeurs décrites dans la politique d'évaluation des apprentissages représente un défi de taille pour les enseignants.

Plusieurs solutions sont suggérées à la partie 4 de cette étude afin d'éviter que le jugement professionnel ne se réduise à une simple opération de moyenne des notes cumulées. Parmi elles, tout d'abord, nous avons retenu que c'est avec l'expérience que l'enseignant apprend à faire confiance à son expertise professionnelle sur laquelle il peut compter pour établir son jugement. Cette suggestion correspond à la définition de Allal et Lafortune du jugement professionnel présentée à la partie 2 de ce projet. Ces auteurs confirment que le jugement professionnel menant à une prise de décisions doit être issu de l'expertise professionnelle de l'enseignant.

Aussi, les enseignants participant à cette étude proposent d'établir une corrélation entre les résultats disciplinaires obtenus durant l'année et ceux issus des évaluations ministérielles de fin des apprentissages, et de faire une autre corrélation entre les matières auxquelles les compétences se rapprochent. De plus, le *looping*, qui consiste à enseigner aux mêmes élèves plus d'une année, est une option à favoriser puisqu'il aide à mieux connaître les jeunes. Enfin, la concertation entre les enseignants semble une solution unanime qu'il faut considérer pour porter un jugement fiable et valide.

À ce sujet, Allal et Lafortune (2008), Baribeau (2009), Durand et Chouinard (2012) et O'Connor (2012) insistent sur la nécessité de la collaboration des collègues équipe-cycle qui interviennent auprès de l'élève et qui contribuent au développement de ses compétences. Cette concertation permet non seulement de porter un jugement professionnel éclairé, mais aussi de développer des habiletés à le faire en suscitant la réflexion sur les pratiques pédagogiques et évaluatives. Pour favoriser ce développement professionnel, Allal et Lafortune (2008) insistent aussi sur l'accompagnement qu'on peut offrir aux enseignants à travers lequel, ils peuvent s'engager dans une démarche de pratiques réflexives pour améliorer les pratiques

d'évaluation au secondaire. Cet accompagnement peut se traduire par des formations professionnelles favorisant le lien entre la pratique et la théorie, ou par un accompagnement d'un personnel expert en jugement professionnel, par exemple des conseillers pédagogiques. « L'exercice du jugement professionnel peut se faire seul, mais son développement et l'exercice d'un jugement professionnel rigoureux, transparent et cohérent nécessitent autant la concertation entre collègues que la confrontation » (Allal et Lafortune, 2008, P. 33). Toutefois, pour que la concertation entre les professionnels de l'éducation soit efficace et bénéfique, il importe qu'il y ait une même compréhension du programme de formation de la part de l'équipe concertée; une condition sans laquelle, selon le ministère de l'Éducation (2003), la démarche de la concertation n'aura aucune valeur.

Après le jugement professionnel arrive la dernière étape et non la moindre du processus d'évaluation à savoir la communication des résultats. Allal et Lafortune (2008) considèrent que la communication des résultats complète le jugement professionnel puisque c'est à travers des stratégies de communication orales et écrites entre l'enseignant, l'élève et sa famille que le jugement professionnel est exprimé. Cette étape prend donc une grande importance étant donné qu'elle vise deux objectifs majeurs dans le cheminement scolaire de l'élève. Le premier se relève en cours d'apprentissage, car la communication des résultats est une source d'informations précieuse qui lui permet la régulation de ses apprentissages. Le second objectif a lieu en fin d'apprentissage par le fait que la communication des résultats suit la prise de décision quant au cheminement scolaire de l'élève. À cet égard, les élèves ainsi que leurs parents ont le droit d'être informés systématiquement de l'évolution des résultats scolaires, comme indiqué dans la politique d'évaluation des apprentissages; « le parent bien informé des apprentissages de son enfant est en mesure de mieux l'accompagner dans ses études. De la même façon, l'élève qui dispose de données précises sur ses forces et ses faiblesses peut mieux orienter ses actions » (MEQ, 2003, p. 46).

Ainsi, la communication des résultats ne se limite pas une simple attribution de notes. On retrouve plusieurs modalités de communication qui accompagnent la note et qui permettent à l'enseignant d'expliquer les résultats obtenus et d'améliorer l'encadrement scolaire de l'élève. En effet, l'analyse des données recueillies lors de cette étude révèle différents moyens informels et formels mis en place et qui permettent d'informer l'élève et ses parents de la progression de ses apprentissages. Parmi ces moyens, nous avons retenu comme moyens informels, des travaux et productions annotés, la communication orale avec l'élève, l'agenda de l'élève, les appels téléphoniques, le courriel, le portail de la commission scolaire, etc. O'Connor (2012) retient les mêmes moyens informels. Quant aux moyens formels, le bulletin scolaire « demeure un outil de communication important entre l'école et les parents » (MEQ, 2003, p. 47) ainsi que les rencontres des parents. Ces moyens utilisés par les enseignants correspondent parfaitement aux outils de communications recommandés par le ministère de l'Éducation dans la politique d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, la difficulté relevée à cette étape se situe au niveau de la communication avec les parents. D'une part, les participants soulignent que certains parents soucieux de la performance de leurs enfants et obsédés par leurs notes exigent des notes parfaites. D'autre part, il y a des parents qui sont très occupés et ils n'ont pas le temps de faire le suivi du cheminement scolaire de leurs enfants. Ils ne répondent pas aux messages des enseignants, ils ne consignent pas les documents transmis et ils sont généralement absents aux rencontres de parents.

Parfois, certains parents lorsque leur enfant est en échec blâment l'enseignant, qui est pointé du doigt. Les participants font référence principalement aux élèves intégrés, qui la plupart du temps, se retrouvent en échec dans les classes ordinaires. De surcroît, l'analyse des résultats montre que les informations sur ces élèves ne se rendent pas automatiquement aux enseignants qu'ils les reçoivent dans leur classe

lors du passage d'un cycle à l'autre ou du passage du primaire au secondaire, ce qui complique leur tâche. Il devient alors difficile d'expliquer aux parents l'échec de leur enfant qui généralement était en réussite dans les classes spéciales. Les parents ont davantage tendance à remettre en question le travail de l'enseignant que de se questionner sur les difficultés de leur enfant et le réel cheminement scolaire qu'il doit poursuivre. D'ailleurs, à ce propos, les participants remettent en question le classement de certains élèves. Ils se questionnent sur le pouvoir qu'ont les parents à aller à l'encontre du jugement professionnel de l'enseignant quant au classement de leurs enfants relatif à leur cheminement scolaire.

La loi sur l'instruction publique stipule que :

« La commission scolaire, après consultation du comité de parents, établit les règles pour le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et celles pour le passage du premier au second cycle du secondaire, sous réserve de celles qui sont prescrites au régime pédagogique » (LIP, article, 233).

O'Connor (2012) précise que les résultats des apprentissages ne peuvent être valides que s'ils sont fondés sur des normes claires et précises et qu'ils nous renseignent sur le rendement scolaire de l'élève par rapport à ces normes. À cet effet, la loi sur l'instruction publique précise que les écoles doivent se doter d'un document des normes et modalités d'évaluation liées à la consignation et à la communication des résultats (article 96.15). C'est sur ces normes établies en équipe-école que l'enseignant doit se baser pour soutenir son jugement professionnel et justifier la note attribuée à l'élève auprès de ce dernier, des parents et aussi auprès de la direction de l'école s'il y a lieu.

Afin de surmonter cet obstacle, en se référant aux indications du MELS, les enseignants insistent sur l'importance de communiquer régulièrement aux parents les informations concernant la progression des apprentissages de leur enfant. O'Connor (2012) suggère qu'au moins une fois par mois, l'enseignant doit fournir des

renseignements aux parents d'élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement et il doit proposer les moyens pour améliorer la situation. Elle recommande aussi de rendre publiques et accessibles les normes de rendement et les grilles d'évaluation dans une version claire et facile à comprendre par les élèves et les parents. À la difficulté de faire le suivi de tous les élèves, la communication via le portail de la commission scolaire avec les élèves et les parents semble la solution la plus privilégiée. Les participants à l'étude ajoutent qu'il est primordial de bien se préparer à la rencontre des parents, principalement pour les élèves qui sont en échec. L'enseignant doit amener des travaux d'élèves qui sont corrigés et annotés, le nombre d'absences, le nombre de fois qu'il a communiqué avec les parents et les interventions entreprises pour apporter de l'aide à l'élève, etc. Cette recommandation rejoint aussi celle d'O'Connor (2012) qui suggère aux enseignants de consigner tous les résultats du rendement des apprentissages des élèves afin de les présenter aux élèves et aux parents. Aussi, l'auteur recommande fortement de ne pas se contenter de la note au bulletin, mais de rajouter des commentaires en utilisant les énoncés de la banque existante ou émettre un commentaire personnel pour certains élèves.

Concernant l'intégration des élèves en difficulté dans les groupes ordinaires, O'Connor (2012) recommande, à la fin du cycle, qu'il y ait une concertation entre l'équipe d'enseignement et les autres intervenants de l'école qui ont travaillé auprès de certains élèves afin de dresser un portrait précis de leurs apprentissages et pour déterminer les mesures de soutien nécessaires à la poursuite des apprentissages au niveau supérieur. Cette action permettrait à l'enseignant de l'année suivante de construire un portrait diagnostique des apprentissages de ses élèves, il pourrait alors déterminer les actions pédagogiques à privilégier. Cette solution converge avec la politique d'évaluation du ministère de l'Éducation qui insiste sur la transmission de l'information principalement « au moment du passage d'un cycle à l'autre et du passage du primaire au secondaire. Il est nécessaire que l'équipe-cycle et l'équipe-école contribuent à la prise de décision en fournissant les informations sur les

apprentissages réalisés par un élève » (MEQ, 2003, p. 42). Ainsi, la création d'un dossier d'apprentissage et d'évaluation qui accompagnent l'élève tout au long de son cheminement scolaire est une idée à privilégier, principalement dans un contexte du développement progressif et évolutif de compétences d'un cycle à l'autre. À ce sujet, on remarque que certaines commissions scolaires se sont dotées de logiciel, et ont mis à la disposition des enseignants des sites sur lesquels il est facile pour eux de retrouver de l'information sur leurs élèves. Toutefois, les enseignants disent que l'information est pauvre. Il est, donc, avantageux de bonifier cette initiative pour qu'elle soit plus utile à tous les professionnels éducatifs.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

La Loi sur l'instruction publique assigne à l'enseignant la responsabilité du choix des « modalités d'interventions pédagogiques qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou chaque élève qui lui est confié » (article 19). En effet, les enseignants jouent leur rôle pleinement en offrant une diversité d'interventions pédagogiques et d'adaptation à travers la différenciation pédagogique qu'ils exercent avec leurs élèves en classe. Mais, malgré les efforts investis, les participants soulignent qu'il demeure difficile pour l'enseignant d'amener l'ensemble de ses élèves qui ont des besoins différents et des préalables différents au même niveau pour répondre aux évaluations. Un élève qui progresse ne signifie pas nécessairement qu'il va être en réussite lors des évaluations. Cela dépend de ses préalables et du niveau de la progression. Afin d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés, le ministère de l'Éducation autorise des mesures d'adaptation telle que leur offrir le temps nécessaire pour terminer les évaluations. Toutefois, ces mesures occasionnent, pour les enseignants, une gestion du temps additionnel lors des évaluations notamment à la réception des travaux en retard ou lorsque les évaluations s'étalent sur plusieurs périodes.

L'un des rôles importants qui incombent aussi à l'enseignant est d'assurer un climat calme et favorable à l'évaluation, une condition qui n'est pas toujours facile à réaliser puisque la gestion de classe peut être un enjeu majeur lors de l'application des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes. Au secondaire, les groupes classes ordinaires se caractérisent par l'hétérogénéité, on y trouve des élèves très performants et d'autres en grandes difficultés scolaires. Lors d'application de tâches complexes, les élèves en difficultés ne comprennent pas ce qui leur est demandé tandis que les plus performants s'ennuient. Il devient alors difficile pour l'enseignant d'amener tous les élèves au même niveau pour les évaluations sommatives. « L'enseignant doit être sensible aux effets des décisions de gestion de classe qu'il prend, car celles-ci peuvent en affecter le climat, et avoir des répercussions sur l'apprentissage » (Durand et Loye, 2014, p. 33 ». De plus, les élèves se sont habitués au rôle de l'encadreur que joue l'enseignant dans l'évaluation formative, cela a fait en sorte qu'ils posent beaucoup de questions lors des évaluations certificatives. Ces derniers ne distinguent pas la différence entre les évaluations formatives et les évaluations en fin d'apprentissages indispensables à la prise de décisions. Il importe donc de sensibiliser les jeunes face à leurs responsabilités envers leurs apprentissages et leurs évaluations pour assurer un meilleur climat de classe. O'Connor (2012) encourage les actes pédagogiques suivants : expliquer les critères d'évaluation aux élèves et les faire participer au processus d'évaluation en discutant avec eux des objectifs d'apprentissage et des pratiques d'évaluation dans des termes adaptés à leur âge. Par exemple, les participants à l'étude suggèrent d'expliquer à l'élève que lors des évaluations sommatives, après un certain nombre d'interventions, deux ou trois, l'enseignant doit consigner dans une grille d'observation l'aide apportée à l'élève et la prendre en considération lors de la correction de son travail. De cette façon, l'élève se sentira impliqué et va accepter la responsabilité de ses apprentissages et se l'approprier.

Les participants déplorent les changements qui se produisent depuis l'arrivée de la Réforme au secondaire, ils concluent que l'absence de stabilité et de continuité dans la politique d'évaluation a engendré une confusion et une instabilité dans les pratiques évaluatives des enseignants. Nous avons exposé, à la partie 2 du cadre de références de ce projet (voir p. 36), les principaux changements qu'a vécus le système éducatif au Québec depuis la dernière décennie. Ce portrait chronologique proposé par Durand et Chouinard (2012) met en évidence le manque de cohérence entre la perspective de l'approche par compétences présente dans le programme de formation et les nouvelles décisions éducatives en évaluation, d'où l'impression de confusion que ressentent les enseignants.

Pour terminer, les enseignants participant à ce projet soulèvent un dernier point important, celui de la formation professionnelle. Ils posent la problématique de la pertinence des formations offertes lors de ces formations. Selon eux, les formations auxquelles ils ont participé ne sont pas adéquates et ne répondent pas à leurs besoins; elles sont plus axées sur la théorie et non pas sur le vécu des enseignants. Ils déplorent aussi le fait qu'il n'y a pas d'accompagnement après la formation. Nous pouvons conclure que les enseignants sont favorables à une formation continue axée sur leurs pratiques évaluatives, en assurant un important dispositif d'accompagnement par des professionnels de l'éducation qualifiés tels que les conseillers pédagogiques. Cette recommandation rejoint celle de plusieurs auteurs (Allal et Lafontaine, 2008; Baribeau, 2009; Durand et Chouinard, 2012; O'Connor, 2012) en ce qui concerne le jugement professionnel soulevé au thème 3. Il importe aussi que le ministère de l'Éducation réfléchisse sérieusement à l'impact de chaque nouvelle décision politique sur le monde de l'éducation et qu'il prévoie des formations continues qui s'y rattachent.

Finalement, rappelons que la partie V visait à interpréter les données recueillies auprès des enseignants lors des entretiens semi-dirigés et avec le groupe de discussion effectués au cours de ce projet d'intervention. L'interprétation des résultats nous a

permis de réaliser que les enseignants rencontrent différents écueils dans leur pratique d'évaluation des apprentissages. Les solutions retenues dans cette partie impliquent un partage de responsabilités entre tous les acteurs de l'éducation soit : les enseignants, les élèves, les parents, les directions d'école ainsi que les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation. Les enseignants de l'école doivent prévoir et s'entendre sur des modalités et des normes d'évaluation claires qui définissent tout le processus d'évaluation : l'intention et le moment d'évaluation, les instruments d'évaluation, la prise de décision et la communication des résultats afin d'éviter une prolifération de pratiques d'évaluations divergentes dans l'école. Il est indispensable que les outils d'évaluation proposés aux élèves soient de qualité et en conformité avec les programmes de formations et d'études si l'on veut que le jugement professionnel qui en découle soit juste et crédible. Il importe aussi que l'enseignant soit soucieux de son développement professionnel et soucieux de travailler en concertation avec ses collègues et les autres intervenants qui apportent un soutien à l'élève. Par ailleurs, les directions d'écoles ont pour rôle de veiller à assurer un climat de travail à l'école qui favorise la concertation entre tous les acteurs de l'éducation. Il est aussi primordial qu'elles soutiennent davantage les enseignants dans leur démarche d'évaluation des apprentissages en approuvant les modalités qu'ils proposent et en rendant publiques les normes de passation. Il est nécessaire que les directions d'écoles en collaboration avec les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation procurent les ressources matérielles nécessaires et offrent des formations professionnelles adaptées aux besoins des enseignants en assurant un suivi continu quant à la mise en pratique en classe des compétences abordées lors des formations. Puisque les épreuves de fins de cycles ont un impact direct sur le résultat de l'élève, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation auront à collaborer avec les enseignants et les impliquer pour l'élaboration d'évaluations de fins de cycles. Quant à l'élève, il doit participer activement à son évaluation et à celle de ses pairs. En ce sens, il doit agir de manière responsable et faire preuve d'autonomie dans ses études et lors des évaluations des apprentissages. Par leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants, les parents

jouent un rôle important dans leur réussite. Ces derniers doivent avoir davantage confiance en l'expertise de l'enseignant et en son jugement professionnel. Enfin, il importe d'avoir des politiques d'évaluation stables et claires, il est évident que le retour des notes en pourcentages dans le bulletin chiffré et la présence de la moyenne du groupe qui permet de situer l'élève par rapport à l'ensemble du groupe s'éloignent de la politique d'évaluation des compétences. De plus, il est nécessaire que le matériel d'appoint (par exemple le document de la progression des apprentissages) proposé aux enseignants converge avec le curriculum afin que l'évaluation des apprentissages puisse rendre compte davantage du niveau du développement des compétences de l'élève.

Finalement, pour réaliser le guide d'intervention, l'analyse des résultats obtenus et leurs interprétations confrontées aux recherches présentes dans le cadre de référence nous a permis, dans un premier temps de mieux saisir quels sont les besoins des enseignants de notre école en évaluation des compétences. En effet, dans cette partie nous avons réussi à identifier les facteurs les plus importants qui sont susceptibles d'affecter le travail des enseignants lors de la pratique d'évaluation. Dans un deuxième temps, à partir de la synthèse des solutions suggérées par les participants à l'intervention et notre recherche documentaire dans la littérature scientifique dans ce domaine ainsi que notre expérience professionnelle comme enseignante au secondaire nous construirons notre guide de pistes de solutions aux principaux écueils retenus.

CONCLUSION

Cette dernière partie du projet d'intervention sera consacrée, en premier lieu, aux principales conclusions qui se dégagent de ce travail. En deuxième lieu, nous présenterons le guide pratique et son apport dans la pratique d'évaluation des enseignants. Nous soulignerons, également, les contributions de notre projet d'intervention dans notre milieu de travail. Enfin, nous terminerons par ressortir ses limites et les pistes de recherches éventuelles relatives au domaine à l'étude.

De la problématique aux résultats

La problématique de notre projet d'intervention intitulé « Élaboration d'un guide pratique de pistes de solutions aux principaux écueils rencontrés par les enseignants d'une école secondaire montréalaise dans la pratique d'évaluation des apprentissages » souligne la place importante de l'évaluation des apprentissages dans la pratique des enseignants et les défis qu'elle leur pose au quotidien. En nous appuyant sur des recherches antérieures qui traitent des pratiques des enseignants en évaluation et en nous référant à la littérature scientifique relative au processus d'évaluation ainsi que les différents changements qu'a subis notre système éducatif, nous avons pu expliquer les sources des difficultés que rencontrent les enseignants lors de cette pratique pédagogique. Pour recueillir les données qui nous ont permis d'atteindre notre objectif général d'intervention, à savoir : élaborer un guide de pistes de solutions aux écueils rencontrés par les enseignants lors des évaluations des apprentissages au secondaire dans le cadre du renouveau pédagogique pour mieux les soutenir dans cette démarche pédagogique, nous avons eu recours à deux outils de collecte de données, l'entretien semi-dirigé réalisé auprès de huit enseignants et le groupe de discussion regroupant six autres enseignants qui devaient débattre des

données issues des entretiens semi-dirigés. Le traitement et l'analyse des résultats obtenus de ces deux outils de collecte de données nous ont permis de répondre aux deux objectifs spécifiques suivants :

- 1- Recenser et catégoriser les difficultés relatives à l'évaluation des apprentissages au secondaire rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes.
- 2- Rédiger un guide pratique destiné aux enseignants, aux professionnels de l'éducation et aux stagiaires et qui propose des pistes de solutions aux principaux problèmes recensés.

Il s'avère que les changements successifs que subit le système éducatif au Québec, depuis l'instauration du renouveau pédagogique au secondaire en 2005, ont engendré certains écueils dans les pratiques évaluatives. Les enseignants qui ont participé à cette étude mentionnent que ces changements ont créé chez eux une incertitude professionnelle, puisque chaque fois qu'ils essayent de s'ajuster de nouvelles instructions viennent les déstabiliser. De plus, les nouvelles décisions, prises par le ministère de l'Éducation depuis 2011, ne semblent pas être en cohérence avec les visées et les orientations mises de l'avant dans la Politique d'évaluation des apprentissages et les programmes de formation de l'école québécoise. Le retour au bulletin chiffré et la volonté de mettre l'accent sur l'évaluation des connaissances remettent en question l'approche par compétences sur laquelle est fondé le programme de formation.

La planification de l'évaluation est l'étape préliminaire du processus de l'évaluation à travers laquelle les enseignants précisent l'intention de l'évaluation, les outils d'évaluation et les moyens de collecte d'informations et la manière de communiquer les résultats scolaires à l'élève et aux parents. Cette planification doit être basée sur une vision et des orientations claires des politiques d'évaluation afin que le jugement professionnel porté à l'égard du niveau d'atteinte des compétences chez l'élève soit valide et crédible. De plus, afin d'assurer une cohérence dans toutes les étapes du

processus d'évaluation, il importe que la finalité de l'évaluation soit claire. Une vision plus précise permettra à l'enseignant de mettre en pratique des interventions pédagogiques qui seront conformes aux directives ministérielles.

L'évaluation des apprentissages a une incidence directe sur la sanction des élèves, mais elle joue aussi un rôle important dans la régulation des apprentissages à travers l'évaluation formative. Cependant, la régulation implique un suivi plus particulier des élèves par les enseignants, ce qui ne semble pas évident vu leur nombre élevé au secondaire. Les participants à l'étude soulignent la surcharge du travail et le manque de ressources pour assurer une évaluation de qualité. Ils préconisent une évaluation qui aide l'élève à progresser dans ses apprentissages et à développer les compétences ciblées par le programme de formation et non pas une évaluation axée sur un cumul de notes.

Une tension entre subjectivité et objectivité entre mesure et jugement professionnel se fait également sentir (Baribeau, 2009). Le caractère bivalent entre connaissances et compétences, que le ministère de l'Éducation privilégie dans ses nouvelles orientations ces dernières années, a créé une incertitude professionnelle quant aux balises sur lesquelles se fonde le jugement professionnel. Entre l'évaluation normative (à la suite du retour aux pourcentages et à la moyenne du groupe dans le bulletin unique) et l'évaluation critériée, favorisée par le programme de formation de l'école québécoise, les enseignants avouent être perdus. Cette situation a donné lieu à des messages ambigus à transmettre aux élèves et aux parents. Les enseignants s'interrogent aussi sur les normes de passation qui ne semblent pas stables et sur la place qu'occupent les parents par rapport à la prise de décisions quant au cheminement scolaire de leurs enfants.

Dans un contexte aussi mouvant, une perspective de changement durable nécessite une formation continue en évaluation axée sur les pratiques quotidiennes des enseignants. Il importe aussi de leur assurer un accompagnement par des

professionnels qualifiés, tels que les conseillers pédagogiques, dans une approche réflexive qui favorise la concertation entre tous les acteurs qui œuvrent au bon déroulement des pratiques évaluatives dans l'école. Le ministère de l'Éducation et la commission scolaire doivent être davantage à l'écoute des enseignants quant à leurs besoins en matière de formation. Il importe également que le ministère de l'Éducation assure une stabilité et une cohérence dans les directives et les décisions ministérielles, en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages au secondaire. Avoir des exigences claires et précises qui ne laissent pas place à l'interprétation, et une vision commune entre tous les acteurs du monde de l'éducation assurera le respect des valeurs fondamentales prescrites dans la Politique d'évaluation des apprentissages du MEQ (2003), soit l'égalité, l'équité et la justice. Il est évident qu'une stabilité et une cohérence dans les pratiques pédagogiques faciliteront le travail des enseignants sur le terrain ce qui ne sera que profitable pour l'élève et favorisera sa réussite.

Finalement, il ressort de la discussion que le partage des responsabilités entre tous les acteurs de l'éducation, à savoir l'enseignant, l'élève, les parents, les directions d'école, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation et le travail en concertation entre eux contribueront à harmoniser les pratiques d'évaluation des apprentissages dans nos écoles secondaires.

Guide pratique de pistes de solutions

Premièrement, ce projet d'intervention a mis en évidence les écueils rencontrés au quotidien par les enseignants, lors de leur pratique évaluative. Les résultats obtenus dressent un portrait du vécu réel des enseignants, après une décennie d'instauration du nouveau pédagogique au secondaire. Deuxièmement, l'étude propose aux enseignants des pistes de solutions et des recommandations sous forme d'un guide pratique concrétisé dans la partie 6 à l'annexe A (voir p. 152).

Ce guide est un résumé des principales pistes de solutions issues de notre analyse des données de cette étude, de notre recherche documentaire et de notre expérience

professionnelle. Il vise à donner quelques pistes aux enseignants pour les aider dans leur pratique d'évaluation au quotidien et qui sont présentées sous forme de fiches pour faciliter leur consultation. Il propose des recommandations, des stratégies, des outils d'évaluation auxquels les enseignants peuvent se référer pour planifier les évaluations, pour construire des outils d'évaluation, pour établir leur jugement professionnel et pour communiquer les résultats aux élèves et aux parents.

L'apport du guide dans la pratique d'évaluation des enseignants

Le guide pratique propose des solutions réalistes aux difficultés que rencontrent les enseignants. En effet, en se référant à ce guide, ces derniers pourront anticiper les défis auxquels ils pourront faire face tout au long du processus d'évaluation et y prévoir des solutions. Le guide offre des suggestions quant aux éléments importants à considérer lors de la planification des évaluations. Il propose des grilles et des outils qui aident les enseignants dans l'élaboration et la construction des instruments d'évaluation et il présente, également, certaines stratégies qui favorisent le développement de la métacognition chez l'élève. De plus, il met en évidence certains facteurs et principes à considérer au moment des évaluations ainsi que lors du jugement professionnel et la prise de décision. Certaines recommandations sont émises telles qu'avoir accès aux ressources nécessaires et aux formations continues axées sur une démarche de pratique réflexive, de favoriser le travail d'équipe et la concertation entre tous les acteurs de l'éducation. Ces recommandations rejoignent directement les deux derniers objectifs spécifiques présentés dans le cadre de référence, à savoir :

- Susciter des débats et une réflexion sur les pratiques évaluatives au sein de la communauté enseignante dans l'école.
- Valoriser la concertation, la collaboration et le travail d'équipe entre les enseignants et les autres professionnels de l'éducation au sein de l'école.

Enfin, le guide soulève l'importance d'avoir des politiques d'évaluation claires et stables si l'on veut améliorer les pratiques d'évaluation des enseignants.

Contribution

Ce présent projet ainsi que le guide seront mis à la disposition des enseignants, des stagiaires et de la direction de l'école. De plus, tous les participants au projet recevront une copie du guide. Ces derniers ainsi que les autres professionnels de l'éducation seront invités à le mettre en pratique dans leur quotidien. Les enseignants pourront alors expérimenter les pistes de solutions qui y sont proposées et débattre des modalités de leurs applications et de leur efficacité. Un retour avec ces enseignants permettrait éventuellement de bonifier le guide. Ce document pourra servir, aussi, d'assise pour l'amélioration du document des normes et modalité d'évaluation des apprentissages dans l'école. Enfin, ce travail permettra aux enseignants d'amorcer un débat constructif sur leurs pratiques évaluatives, ce qui favorisera le développement des connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages au secondaire.

Limites du projet d'intervention

Ce projet d'intervention vise à apporter des solutions aux problèmes vécus dans mon milieu de travail, ce qui explique l'échantillonnage issu d'une seule école secondaire. Bien que cet échantillonnage ne représente pas tous les milieux scolaires du Québec, le nombre de participants ainsi que les critères retenus pour leur sélection, à savoir : les différentes disciplines de base, l'équilibre entre le nombre de participants dans les deux cycles d'enseignement au secondaire, le nombre d'années d'expérience élevé des participants, font que cette étude possède une certaine représentativité des réalités vécues par les enseignants dans les écoles secondaires. À ceci, s'ajoute le portrait socioéconomique et culturel de l'école qui est représentative de la majorité des écoles

publiques au Québec. Nous pouvons donc conclure que les résultats obtenus et les conclusions auxquelles nous sommes arrivés nous donnent un portrait réel et crédible du vécu des enseignants sur le terrain.

Des contraintes de temps ne nous ont pas permis de le faire évaluer par des collègues et de l'améliorer à la suite de leurs commentaires. À mesure que les pistes de solutions du guide seraient mises en pratique auprès des enseignants, des ajustements pourraient être faits et nous pourrions alors évaluer l'utilité du guide et son impact sur les pratiques des enseignants. Mais cette opération à long terme ne pouvait être réalisée dans le cadre plus restreint de ce projet d'intervention.

Pistes de recherche éventuelles

Ce présent travail ouvre des pistes pour de nouvelles recherches dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. D'éventuelles études qui permettront d'approfondir la réflexion sur les écueils cernés lors de ce travail, leurs causes et leurs impacts. Aussi, d'autres travaux futurs qui s'attarderont sur les modalités de la mise en pratique des pistes de solutions suggérées dans cette recherche pourront être envisagés. Cette recherche ouvre donc la porte à différentes études qui permettront d'enrichir et d'élargir les connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

ANNEXE A

PARTIE 6

**GUIDE PRATIQUE DE PISTES DE SOLUTIONS AUX PRINCIPAUX
ÉCUEILS RENCONTRÉS PAR DES ENSEIGNANTS AU SECONDAIRE
DANS LA PRATIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE
CADRE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.**

Introduction

Cette partie est un guide qui contient un résumé des principales pistes de solutions retenues aux écueils recensés lors de ce projet d'intervention, ces solutions sont issues des données recueillies de cette étude, la documentation scientifique et de mon expérience personnelle en enseignement. Ce guide propose donc 20 pistes de solutions, qui sont présentées sous forme d'une multitude de stratégies, d'outils pédagogiques, de réflexions, de suggestions et de recommandations. Certaines de ces pistes de solutions sont issues des propositions des enseignants participant à l'étude portant sur les écueils rencontrés ce qui explique que certains points de la partie 4 ont été repris dans ce guide. D'autres solutions sont le fruit de ma réflexion, de mon expérience comme enseignante, de mes connaissances acquises lors de mes études à la maîtrise et de la recherche documentaire. Ces pistes de solutions sont destinées aux enseignants, enseignants débutants, aux stagiaires ainsi qu'aux professionnels de l'éducation afin de les aider à surmonter les obstacles vécus dans leur pratique d'évaluation au quotidien.

Les pistes de solutions de 1 à 9 aident à supporter l'enseignant dans la planification de l'évaluation, elles proposent plusieurs stratégies afin d'améliorer les apprentissages des élèves par conséquent leurs rendements scolaires; des outils pédagogiques pour planifier et construire des outils d'évaluation, des suggestions pour assurer des conditions favorables à l'évaluation, etc. Tandis que la piste 10 concerne plus la qualité des situations d'évaluation. Les pistes 11 et 12 s'intéressent aux critères d'évaluation et les outils de collecte d'informations. Quant aux pistes 13 à 18, elles présentent des solutions pour améliorer le jugement professionnel et la communication des résultats; le point 15 soulève quant à lui l'importance de la concertation dans le développement des pratiques professionnelles des enseignants. Enfin, les deux dernières pistes, 19 et 20, traitent de la finalité et de la politique d'évaluation ainsi que le rôle que joue la formation continue dans l'amélioration des

pratiques évaluatives au secondaire. Certaines de ces pistes de solutions ne sont pas faciles à mettre en place, cependant il importe de les prendre en considération et d'y réfléchir.

Toutefois, les exigences liées au contenu d'apprentissage et aux critères d'évaluation doivent être claires et cohérentes. L'équipe-école ainsi que les professionnels de l'éducation doivent établir des modalités et des politiques qui concordent avec le programme de formation de l'école québécoise. Ces modalités doivent mettre en place des lignes directrices qui permettent d'éviter des incompréhensions ou de fausses interprétations de la part des enseignants, des élèves et des parents. Les échanges professionnels sur les pratiques évaluatives entre les enseignants en assurant un encadrement par des professionnels qualifiés sont une piste gagnante à considérer puisqu'elle permet aux enseignants de parfaire leur expertise en évaluation des apprentissages au secondaire.

Le tableau 9 ci-dessous met en évidence la liste des pistes de solutions relatives aux étapes du processus d'évaluation des apprentissages.

PISTES DE SOLUTIONS

Thème1 : La planification de l'évaluation

Piste 1 : Planifier et examiner chacune des étapes d'évaluation avec rigueur. Pour cela, la planification des évaluations doit se faire en collégialité avec la planification des apprentissages.

Piste 2 : Clarifier en premier lieu l'intention d'évaluation afin d'assurer une cohérence entre toutes les étapes du processus d'évaluation.

Piste 3 : Utiliser des instruments d'évaluation qui sont en conformité avec les programmes de formation, la progression des apprentissages ainsi que l'enseignement dispensé par l'enseignant en salle de classe.

Piste 4 : Prévoir différentes versions d'un même examen, principalement lors des évaluations des connaissances, afin de prévenir et d'éviter toutes formes de plagiat ou de tricherie.

Piste 5 : Assurer la gradation dans l'administration des situations d'apprentissage et d'évaluation lors des évaluations formatives.

Piste 6 : Favoriser des stratégies qui aident l'élève à faire des liens entre ses apprentissages et qui facilitent le transfert des nouveaux savoirs dans différents domaines.

Piste 7 : Favoriser des stratégies qui aident l'élève à gérer ses propres mécanismes d'apprentissage et à développer ses habiletés métacognitives.

Piste 8 : Donner la chance à l'élève de refaire le travail lorsqu'il ne répond pas à une intention d'évaluation permet de le motiver à poursuivre ses apprentissages (O'Connor, 2012).

Piste 9 : Assurer un climat calme et des conditions favorables à l'évaluation.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Piste 10 : L'enseignant doit se préoccuper davantage de la qualité des situations d'évaluation qu'il utilise que de leur nombre (O'Connor, 2012).

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'informations

Piste 11 : Utiliser des stratégies d'évaluation formative variées qui nécessitent moins de correction de la part de l'enseignant, telle que favoriser la participation de l'élève à son évaluation à travers l'autoévaluation et la coévaluation.

Piste 12 : Il importe que le ministère de l'Éducation travaille en étroite collaboration avec les enseignants pour la rédaction des grilles d'évaluation puisqu'ils œuvrent auprès des élèves. Ils sont donc plus aptes à décrire avec précision les traces des processus et les démarches des productions des élèves.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Piste 13 : Le jugement professionnel est incontournable pour représenter le rendement scolaire global de l'élève. Afin que le jugement soit juste et valide, il doit se faire selon une démarche rigoureuse et cohérente basée sur des critères précis et sur l'expérience et l'expertise de l'enseignant.

Piste 14 : Lorsque l'apprentissage évolue avec le temps, ne pas fondre en une seule note les résultats accumulés, mais se concentrer sur les résultats récents (O'Connor, 2012).

Piste 15 : Travailler en concertation avec l'équipe-école lorsque vient le temps de porter un jugement professionnel

Piste 16 : Communiquer, régulièrement, aux parents les informations concernant la progression des apprentissages de leur enfant en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage que sur la note finale, et proposer les moyens pour améliorer la situation pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

Piste 17 : L'enseignant doit se baser sur les normes et modalités d'évaluation établies en équipe école pour soutenir son jugement professionnel ainsi que lors de la consignation et de la communication des résultats auprès de l'élève, des parents et aussi auprès de la direction de l'école, s'il y a lieu.

Piste 18 : Dans un contexte du développement progressif et évolutif des compétences d'un cycle à l'autre, la création d'un dossier d'apprentissage et d'évaluation qui accompagne l'élève tout au long de son cheminement scolaire est une idée à privilégier, particulièrement pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Piste 19 : Avoir une vision claire et précise quant aux finalités d'évaluation et assurer une stabilité et une continuité dans la politique d'évaluation permettront d'améliorer les pratiques d'évaluation au secondaire.

Piste 20 : Instaurer dans les écoles secondaires la culture d'une formation continue qui offre aux enseignants un accompagnement professionnel, à travers lequel ils peuvent s'engager dans une démarche de pratique réflexive pour favoriser leur développement professionnel et améliorer les pratiques d'évaluation au secondaire (Allal et la fortune, 2008).

Tableau. 9 : Les 20 pistes de solutions relatives au processus d'évaluation.

PISTE 1

Planifier et examiner chacune des étapes d'évaluation avec rigueur. Pour cela, la planification des évaluations doit se faire en collégialité avec la planification des apprentissages.

Le plan local des normes et des modalités d'évaluation des équipes-écoles doit, en premier lieu, définir les éléments de la planification globale de l'évaluation. Ces normes et modalités sont en vigueur dans chaque école et correspondent aux besoins des élèves et aux objectifs fixés dans le projet éducatif de l'école.

Lors de cette étape de la planification, l'enseignant doit définir :

- L'intention de l'évaluation
- Le moment de l'évaluation
- Les situations d'apprentissages et d'évaluation pour chacune des compétences
- Les critères d'évaluation en précisant les indicateurs observables
- Choisir les moyens de collecte d'informations suffisantes et pertinentes à mettre en place pour soutenir la prise de décision.

PISTE 2

Clarifier en premier lieu l'intention d'évaluation afin d'assurer une cohérence entre toutes les étapes du processus d'évaluation.

Les résultats ne reflètent pas les apprentissages quand ils ne sont pas établis sur une intention d'évaluation décrite clairement. Le ministère de l'Éducation reconnaît deux fonctions à l'évaluation :

- 1- Une fonction d'aide aux apprentissages à travers la régulation qu'elle permet
- 2- Une fonction de reconnaissance des compétences puisqu'elle permet de rendre compte du niveau de l'atteinte d'une compétence chez l'élève.

Définir l'intention d'évaluation est l'étape préliminaire de la planification de l'évaluation. C'est en se basant sur l'objectif de l'évaluation qu'on peut déterminer les outils d'évaluation à privilégier tout au long du processus de l'évaluation.

PISTE 3

Utiliser des instruments d'évaluation qui sont en conformité avec les programmes de formation, la progression des apprentissages ainsi que l'enseignement dispensé par l'enseignant en salle de classe.

Pour construire des outils d'évaluation cohérents, il importe que les situations d'apprentissage, les situations d'évaluation ainsi que les examens proposés aux élèves répondent exactement :

- Premièrement, aux documents officiels du ministère de l'Éducation tels que le programme de formation, la progression des apprentissages, la politique d'évaluation et le cadre de référence.
- Deuxièmement à l'enseignement dispensé par l'enseignant en classe.

Il ne faut pas évaluer des travaux d'élèves en fonction d'exigences inadéquates ou confuses (O'Connor, 2012). La création de situations d'évaluation, qui répondent aux caractéristiques indiquées dans le cadre de références du ministère de l'Éducation (MELS, 2006), est une tâche complexe. En effet, les enseignants sont confrontés à certains écueils lors de cette étape du processus d'évaluation :

- Le manque de temps pour la planification et l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes.
- La lourdeur de la tâche de l'enseignant.
- La désuétude des documents pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des élèves tels que les dictionnaires, les manuels scolaires et les guides pédagogiques construits au début de la réforme, il y a plus de dix ans. Ces outils ne sont plus adaptés au document de la progression des

apprentissages et ils ne répondent plus à la réalité changeante de notre société dans laquelle l'élève évolue.

- Les enseignants se sentent moins à l'aise avec les techniques de rédaction des examens à choix multiples qu'ils ont abandonné au profit de l'évaluation des compétences.

Pour construire leurs évaluations, les enseignants ont souvent recours à des situations d'évaluation complexes et des évaluations à choix multiples et à courts développements proposées par le ministère de l'Éducation, la commission scolaire ou des situations d'évaluation disponibles sur les sites Internet éducatifs, tels que le BIM, et ils les adaptent à leurs besoins, une stratégie proposée aussi par Durand et Chouinard (2012). Sauf que les enseignants participants au projet disent que les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées dans les banques éducatives sont généralement très longues et ne traitent que d'un minimum de concepts.

Durand et Loye (2014) présentent les principes qui doivent guider l'enseignant dans la rédaction et la révision des items à choix de réponses et des items à courts développements. Ces auteurs nous proposent aussi une grille d'analyse de la pertinence d'une situation complexe pour évaluer les compétences. Les tableaux ci-dessous résument ces principes et présentent la grille d'analyse d'une situation complexe.

- **Items à choix multiples**

Le tableau. 10 présente les principes à prendre en considération lors de l'élaboration d'items à choix multiples.

Rédaction	Principes
Amorce	vérifier les formulations : - grammaire, orthographe, ponctuation, etc. - sens univoque; - clarté; - quantité de texte à lire visant à minimiser le temps de lecture. Toujours inclure les idées importantes dans l'amorce plutôt que dans les choix de réponses. Limiter l'énoncé à ce qui est nécessaire. Formuler l'énoncé positivement (éviter les formules négatives). Placer dans l'amorce tous les mots qui sinon seraient répétés dans chaque choix de réponses.
Choix de réponses	Proposer entre trois et cinq options (présentées verticalement). Proposer des choix dans un ordre logique ou numérique. S'assurer que la bonne réponse ne correspond qu'à un seul choix. Varié les positions des bonnes réponses. S'assurer d'avoir des formulations semblables. Éviter « aucune de ces réponses » et « toutes les réponses ». Ne pas donner de pistes pour trouver la bonne réponse en utilisant : - des choix de réponses non plausibles; - des indices (par exemple des mots similaires dans l'énoncé et la bonne réponse); - une réponse évidente; - un groupe de réponses qui s'éliminent; - une réponse absurde. Utiliser les erreurs typiques pour formuler les leurres.

Tableau. 10 : Principe de rédaction et de révision des items à choix multiples (Durand et Loye, 2014, p. 56).

- **Questions à réponses courtes**

Le tableau.11 dresse une liste des principes à respecter lors de la rédaction et la correction des questions à réponses courtes (Durand et Loye, 2014, p. 57).

Étapes	Principes
Rédaction	Prévoir les aspects : limite de temps, longueur de la réponse attendue, nombre de points attribués à la réponse. Construire des réponses attendues. S'assurer que le nombre d'items est approprié : a) plus d'items, moins de temps par item; b) moins d'items plus de temps par item. Formuler la question de manière claire et sans ambiguïté. Faire explicitement le lien entre ce qui a été enseigné selon le programme (validité du contenu ¹⁰). Viser des niveaux taxonomiques « plus élevés que de se souvenir ». Demander à une autre personne de réviser la formulation de la question.
Correction	Corriger sans regarder le nom de l'élève. Corriger question par question. Utiliser des réponses attendues. Faire appel à deux correcteurs lorsque c'est possible. Envisager différentes manières de corriger. S'assurer de ne pas changer sa manière de corriger au fil des copies.

Tableau. 11 : Principes de rédaction et de correction des items à réponse courte.

- **Grille d'analyse de la pertinence d'une situation d'évaluation de compétences**

Selon les critères d'une situation d'apprentissages et d'évaluation retenues dans le document de cadre de référence du ministère de l'Éducation présenté à la partie II de cette étude, le tableau. 12 décrit la grille d'analyse de la pertinence d'une situation d'évaluation de compétences. Les échelons d'appréciation de chacun des critères

¹⁰ Voir la partie 2 du cadre de référence, p. 33.

varient d'exemplaire à refaire en passant par pertinente et à revoir. Les descripteurs précisent les attentes de chaque échelon.

Critères	A Exemplaire	B Pertinente	C À revoir	D À refaire
Complexité	La situation propose un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert ¹¹ qui exige la mobilisation de plusieurs ressources : des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose un problème semi-ouvert ¹² sous la forme d'une ou plusieurs tâches qui exigent la mobilisation de ressources : des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose des problèmes fermés ¹³ qui exigent l'application des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.	La situation propose une série de tâches qui exigent l'application des savoirs déjà acquis.
Contextualisé	La situation propose un contexte authentique qui suscite l'intérêt de l'élève.	La situation propose un contexte réaliste, susceptible d'éveiller l'intérêt de l'élève.	La situation propose un contexte, peu susceptible de motiver l'élève.	La situation est décontextualisée.
Conformité	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches et une production finale. Elle présente une synthèse de la ou des compétences à évaluer.	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches et une production finale. La situation est en cohérence avec la ou les compétences à évaluer.	La situation comporte une ou plusieurs tâches qui touchent les éléments de la ou des compétences à évaluer.	La situation touche des éléments de la ou des compétences à évaluer.
	La situation problème prévoit plusieurs outils d'évaluation (cahier de l'élève, grille d'évaluation pour la ou les compétences ciblées, un corrigé).	La situation prévoit des outils d'évaluation selon une échelle uniforme pour la ou les compétences ciblées.	La situation prévoit un corrigé.	La situation ne prévoit pas d'outils d'évaluation.

¹¹ Problème ouvert : selon Durand et Loye (2014, p.174), un problème ouvert est une situation complexe qui « permet l'usage réfléchi des différentes ressources internes et externes mises à la disposition de l'élève pour construire une réponse ou réaliser une tâche ».

¹² Problème semi-ouvert : selon Roegiers (2010), un problème semi-ouvert est caractérisé par le fait que toutes les données sont présentes, mais plusieurs solutions sont possibles.

¹³ Problème fermé : selon Roegiers (2010), un problème fermé est caractérisé par une seule solution possible.

Efficacité de l'instrumentation	Les critères d'évaluation sont formulés en éléments observables et comprennent une dimension ¹⁴ et un objet à évaluer.	Les critères d'évaluation sont formulés en éléments observables et comprennent parfois deux dimensions.	Les critères d'évaluation sont trop ou pas assez nombreux, et leur formulation omet parfois une dimension.	Les critères d'évaluation ne sont pas formulés et omettent la dimension ou l'objet à évaluer.
	La situation prévoit un barème de notation ainsi que des indicateurs pour l'interprétation des résultats sous la forme de copies types.	La situation prévoit un barème de notation ainsi que quelques indicateurs pour l'interprétation des résultats.	Une situation prévoit un barème de notation.	La situation prévoit un barème de notation confus ou incomplet.
Précision des documents	Tous les documents pour l'enseignant et pour l'élève sont très bien identifiés et sont regroupés en peu de feuillets.	Les documents pour l'enseignant et pour l'élève sont bien identifiés; toutefois, leur regroupement pose problème.	Les documents pour l'enseignant et pour l'élève sont identifiés; toutefois, leur regroupement ou leur utilisation pose problème.	Les documents sont fournis sans être identifiés; et leur regroupement ou leur utilisation pose problème.
	Les consignes données à l'élève sont claires, concises et appropriées à son niveau.	Les consignes données à l'élève sont complètes; toutefois, certaines pourraient être mieux formulées afin d'être plus appropriées à son niveau.	Les consignes données à l'élève sont trop descriptives, ce qui nuit à leur compréhension.	Les consignes données à l'élève sont équivoques.
	La présentation est bien aérée, cohérente, et le document est facile à utiliser.	La présentation est cohérente, et l'utilisation du document pourrait être plus simple.	La présentation est inadéquate, l'utilisation du document est difficile.	L'organisation de l'information est déficiente.

Tableau. 12 : Grille d'analyse de la pertinence d'une situation d'évaluation de Durand et Ducharme (Durand et Loyé, 2014, p. 179).

Deux autres solutions selon une vision plus profonde sont aussi proposées. Premièrement, les enseignants suggèrent de libérer certains de leurs collègues des tâches administratives ou de certains de leurs groupes pour se concentrer à

¹⁴ Dimension : selon Durand et Chouinard (2012), la dimension est la caractéristique que revêt l'élément observable dans une grille d'évaluation. À titre d'exemple : l'efficacité, l'organisation, la complétude, la pertinence, etc. Voir aussi partie 5 de cette étude p 132.

l'élaboration des trousse pédagogiques d'évaluation qu'ils mettront à la disposition des enseignants. Il est clair qu'élaborer une trousse évaluative par des collègues d'une même école et qui travaillent en concertation aidera à mieux répondre aux besoins particuliers des élèves, selon le milieu et selon le projet éducatif de l'école. Cette démarche contribuera à arrimer les pratiques d'évaluation dans une même école et à simplifier la tâche des enseignants puisqu'ils n'ont qu'à s'approprier le matériel et à l'administrer (Durand et Chouinard, 2012). Il importe donc que le ministère de l'Éducation et les directions d'écoles réfléchissent à la tâche de l'enseignant afin d'allouer plus de temps aux pratiques pédagogiques. Deuxièmement, il est primordial aussi que le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire mette sur pied un comité qui aura le mandat de réviser et d'actualiser les documents pédagogiques disponibles dans les écoles secondaires afin d'être au diapason avec les changements pédagogiques fréquents établis par le ministère de l'Éducation.

PISTE 4

Prévoir différentes versions d'un même examen, principalement lors des évaluations des connaissances, afin de prévenir et d'éviter toutes formes de plagiat ou de tricherie.

Il est souvent difficile pour l'enseignant de planifier des évaluations de tous ses groupes au même moment en dehors des quelques plages horaires réservées aux évaluations dans l'organisation scolaire. Le même outil d'évaluation peut donc être administré plusieurs fois à des moments différents ce qui peut occasionner le risque de tricherie ou de plagiat principalement lors des évaluations de connaissances.

Le même constat est observé lors de la remédiation, pour les élèves qui reviennent en récupération pour une reprise d'examen ou pour le terminer dans le cas des élèves qui ont besoin de temps additionnel inscrit dans leur plan d'intervention. Ce problème remet en question une valeur fondamentale sur laquelle est basée la politique d'évaluation, à savoir l'équité entre les élèves.

Il est alors recommandé de prévoir plusieurs versions du même objet d'évaluation. Dans le cas où l'élève doit terminer une évaluation, il est suggéré de corriger les questions terminées et ne pas lui permettre de les reprendre. De cette façon, on assure des conditions justes et égales pour tous.

PISTE 5

Assurer la gradation dans l'administration des situations d'évaluation et d'apprentissage lors des évaluations formatives.

Malgré l'application de la différenciation pédagogique en classe, l'analyse des résultats du présent projet démontre qu'il est difficile d'amener tous les élèves à répondre aux exigences des évaluations. Plusieurs d'entre eux se découragent et se démotivent rapidement devant des tâches complexes.

Pour aider les élèves à s'investir dans leurs apprentissages, certains enseignants conseillent d'utiliser la gradation dans les situations d'apprentissage et d'évaluation administrées aux élèves lors des évaluations formatives. Scallon (2004) détermine trois niveaux de complexité de situations d'apprentissages. Au premier niveau, on retrouve des situations qui favorisent l'acquisition des connaissances. Au deuxième niveau suivent les situations qui favorisent le développement des habiletés. Finalement, proposer des situations qui favorisent le développement des compétences. Il importe donc, au moment de la planification des évaluations, de prévoir des situations qui touchent ces trois niveaux de complexité afin de permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés graduellement. De cette façon, tous les élèves pourront vivre des réussites ce qui les encouragera à poursuivre leur cheminement scolaire.

PISTE 6

Favoriser des stratégies qui aident l'élève à faire des liens entre ses apprentissages et qui facilitent le transfert des nouveaux savoirs dans différents domaines.

Dans le même ordre d'idées, on a constaté qu'il est difficile pour certains élèves de faire le transfert des nouveaux savoirs d'un contexte à l'autre et d'un domaine à un autre. Il est aussi difficile pour eux d'établir des liens entre les différents savoirs étudiés; chaque concept est compris isolément du reste des savoirs, ce qui constitue une chaîne discontinue de connaissances sans sens ni objectif. Nous proposons quelques pratiques éducatives qui favorisent un apprentissage significatif.

a) Planifier des activités de réinvestissement des connaissances

Durand et Chouinard (2012) proposent de planifier trois types d'activités qui aideront les élèves à réinvestir leurs connaissances dans différentes disciplines et domaines du savoir :

- Des activités qui permettent de décontextualiser les apprentissages : l'élève s'interroge sur la pertinence des concepts utilisés, sur sa compréhension et ses difficultés.
- Des activités pour recontextualiser les apprentissages : l'élève réutilise les savoirs dans un contexte nouveau.
- Des activités qui permettent de consolider et d'enrichir les apprentissages : l'élève enrichit et consolide ses connaissances.

b) Utiliser des cartes conceptuelles

Durand et Loye (2014) proposent d'utiliser les outils de représentations graphiques tels que les cartes conceptuelles puisqu'elles permettent de développer une vision globale des connaissances et de rendre explicites leurs organisations. Ils reconnaissent plusieurs avantages à cette pratique éducative, à savoir :

- Développe un apprentissage significatif.
- Aide à la classification et à la structuration des connaissances.
- Favorise la compréhension et la mémorisation des connaissances.
- Sert à inférer et à schématiser des conclusions.
- Favorise le développement des habiletés métacognitives des élèves.
- Soutient l'autorégulation des apprentissages.

Selon ses auteurs, « une carte conceptuelle est composée de figures géométriques (rectangulaires ou ovales) unies entre elles par des tracés de lignes qui sont généralement unidirectionnels. Les figures géométriques contiennent un libellé qui désigne un concept, tandis que les tracés de lignes sont accompagnés par des mots liens qui précisent le sens attribué à la relation » (Durand et Loye, 2014, p. 116).

Le tableau. 13 illustre les étapes de construction individuelle d'une carte conceptuelle.

1	Lister les concepts.
2	Hiérarchiser les concepts en leur attribuant un degré d'importance.
3	Regrouper les concepts.
4	Établir les relations entre les concepts en commençant par les concepts principaux, puis en allant vers les concepts secondaires.
5	Établir des relations transversales entre les concepts plus éloignés dans la carte conceptuelle.
6	Réviser la carte conceptuelle en veillant à préciser le sens des relations et éliminer les concepts redondants ou superflus.
7	Ajouter, si c'est nécessaire, des exemples pour illustrer certains concepts.

Tableau. 13 : Démarche de construction d'une carte conceptuelle (Durand et Loye, 2014, p. 124).

c) La rétroaction positive et constructive

La rétroaction aide l'élève à faire un travail cognitif d'analyse de ses travaux puisqu'elle lui indique les corrections à apporter pour améliorer ses réalisations. Pour qu'elles soient efficaces, « les rétroactions données à l'élève doivent porter sur les qualités de son travail, et consister en des conseils sur les manières de procéder ou des stratégies pour s'améliorer; elles ne devraient pas impliquer une comparaison entre les élèves » (Durand et Loye, 2014, p. 37). Dans un langage accessible à l'élève, l'enseignant doit alors utiliser des commentaires positifs pour souligner les succès de l'élève, et des commentaires constructifs pour l'aider à corriger ses erreurs. C'est à travers la correction de ses erreurs que l'élève apprend (Durand et Chouinard, 2014) et construit un apprentissage significatif. Par ailleurs, pour que l'élève soit réceptif à la rétroaction, Durand et Loye (2014) précisent qu'elle ne doit pas être accompagnée de notes qui accaparent l'attention de celui-ci. Il importe aussi de choisir le moment opportun; par exemple, lors de la correction ou de la remise du travail.

La rétroaction peut être écrite ou orale et peut prendre plusieurs formes :

- Écrire à l'élève le nombre de mauvaises réponses sans indiquer lesquelles, afin de l'obliger à réfléchir à ses réponses.
- Faire des suggestions sous forme d'étapes et laisser le soin à l'élève de résoudre le problème.
- Morceler la tâche à faire, échelonner les remises et offrir de la rétroaction après chacune.
- Faire réfléchir l'élève à des transferts ou à des actions possibles à la suite de la rétroaction.
- Avec de grands groupes d'élèves, corriger les erreurs communes fréquentes.

Pour que la rétroaction soit efficace, il est primordial que l'enseignant connaisse bien les forces et les difficultés de ses élèves. Afin de faciliter la consignation des informations observées lors des évaluations formatives et des travaux en classes, Durand et Chouinard (2012, p. 296) proposent une grille d'observation simple

d'utilisation. Le tableau. 14 présente cette grille avec des échelles d'appréciation relatives aux progrès de l'élève.

Compétence :															
Échelle d'appréciation :	Critère 1 :			Critère 2 :			Critère 3 :			Critère 4 :			Critère 5 :		
Élèves :	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Tableau. 14 : Exemple d'une grille d'observation pour toute la classe (trois utilisations)

d) Favoriser des projets et des stratégies interdisciplinaires

De plus, l'enseignant peut faire des liens plus larges de ce que l'élève apprend. Par exemple, faire référence aux disciplines qui se rapprochent des concepts étudiés, proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation courtes et signifiantes qui traitent de nouvelles connaissances acquises, proposer des petits projets interdisciplinaires, etc. ce sont autant de stratégies pour faciliter le transfert des connaissances. Par exemple, développer des stratégies interdisciplinaires que l'élève pourrait transférer d'une matière à l'autre; comme la stratégie de lecture déjà en vigueur dans l'école et que les élèves appliquent dans des situations impliquant de la

lecture, peu importe la matière. De cette façon, l'élève établit des liens entre ces connaissances et donne un sens à son apprentissage.

e) Assurer des conditions favorisant le développement d'outils pédagogiques facilitant le transfert des connaissances.

Enfin, il importe aussi que les directions d'écoles offrent des ateliers aux enseignants où ils pourront travailler en collaboration afin de réfléchir et développer des outils pédagogiques relatifs aux stratégies qui favorisent le transfert des connaissances.

PISTE 7

Favoriser des stratégies qui aident l'élève à gérer ses propres mécanismes d'apprentissage et à développer ses habiletés métacognitives.

L'analyse des données indique que certains élèves ne savent pas comment étudier; malgré les efforts fournis, ils ne réussissent pas à surmonter leurs difficultés lors des évaluations. La mise en place des stratégies pour développer les habiletés métacognitives chez l'élève serait une piste de solution qui l'aidera à prendre conscience de ses apprentissages, une proposition qui rejoint celle de Durand et Chouinard (2012). Selon ces auteurs, l'enseignant doit aider l'élève à prendre conscience des points suivants :

- Ses caractéristiques d'apprenant.
- Ses préalables et son but de l'apprentissage.
- Ses stratégies de régulations.
- Sa démarche d'apprentissage, ses difficultés et ses améliorations apportées.
- Ses apprentissages réalisés.

Durand et Loye (2014) retiennent différentes stratégies qui favorisent la métacognition, nous avons retenu deux d'entre elles : le questionnement et l'autoévaluation.

a) Le questionnement

Durand et Loye (2014) reconnaissent différents avantages au questionnement de l'élève puisqu'il permet de :

- capter son intention et maximiser sa participation;

- vérifier son niveau de compréhension;
- de déterminer ce qu'il sait de ce qu'il ne sait pas;
- l'amener à formuler ses propres questions;
- lui permettre de développer des habiletés de la métacognition et favoriser la réflexion.

Ces auteurs nous proposent une liste de questions métacognitives qui suscitent la réflexion de l'élève avant d'effectuer une tâche, pendant sa réalisation et à la fin de celle-ci; ainsi que de développer son jugement critique et son autonomie. Le tableau. 15 donne un résumé de ces questions.

Étapes de la tâche	Questions
Planification	• Quelle est la nature de la tâche? (Qu'est-ce que je dois faire?) • Comment vais-je m'y prendre pour effectuer cette tâche? • Quelles ressources (internes et externes) dois-je mobiliser?
Réalisation	• À quelles compétences du programme d'étude ces savoirs (connaissances, attitudes, habiletés, stratégies) sont-ils rattachés? (Faire des liens entre les apprentissages et les compétences ciblées.) • Quels savoirs ai-je mobilisés? • Qu'est-ce que j'ai appris au cours de la réalisation de cette tâche?
Fin de la tâche	• Qu'est-ce que j'ai réussi à accomplir? • Quelles sont les difficultés que j'ai rencontrées? • Qu'est-ce que je ferai différemment la prochaine fois?
Points à améliorer	• Quels savoirs aurais-je dû mobiliser pour mieux accomplir cette tâche? • Comment aurais-je dû m'y prendre pour réaliser cette tâche? • Que dois-je apprendre pour continuer le développement de mes compétences?

Tableau. 15 : Types de questions métacognitives (Durand et Loye, 2014)

Former les élèves à réfléchir sur leurs démarches de résolution de problèmes et à se questionner sur ses apprentissages est plus avantageux pour eux que de leur demander de mémoriser des connaissances qui risquent d'oublier dans peu de temps.

b) L'autoévaluation

Durand et Chouinard (2012), O'Connor (2012) et Durand et Loye (2014) soulignent l'importance de l'autoévaluation dans le développement de l'autonomie chez l'élève à travers une prise de conscience progressive de ses processus cognitifs de l'apprentissage. Ils soulignent aussi l'importance de l'interaction entre l'élève et l'enseignant ou entre l'élève et ses pairs que permet la coévaluation, cette pratique évaluative aide l'élève à développer ses habiletés métacognitives et à enrichir sa réflexion critique sur ses apprentissages. Selon Durand et Loye (2014), l'autoévaluation peut prendre plusieurs formes :

- l'utilisation du portfolio qui sert à témoigner des réalisations de l'élève, de ses difficultés et des moyens qu'il a entrepris pour les surmonter;
- le choix de certains travaux;
- la description des points forts et des points faibles de ses réalisations;
- les activités individuelles ou de groupe qui incitent les élèves à poser des questions, à argumenter leurs pratiques, à justifier leurs choix et à réfléchir sur leurs réalisations.

Ces pratiques éducatives sont toutes de nature à développer la métacognition chez l'élève.

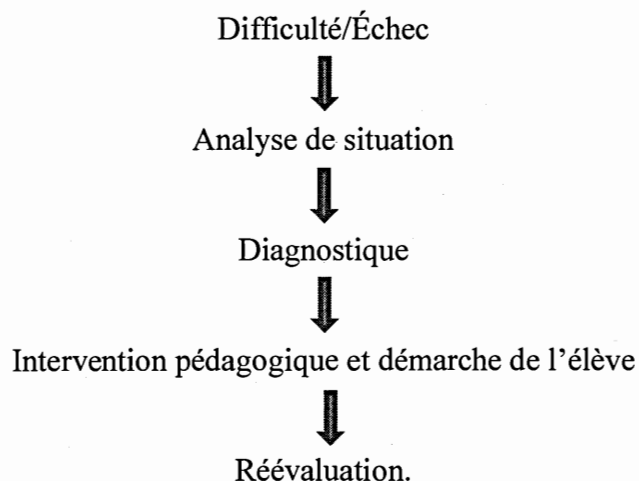
Afin de montrer aux élèves comment étudier et se préparer aux examens, principalement aux évaluations certificatives de fin d'année, l'une des solutions retenues, lors de cette intervention, est de reprendre le cours des TMI (Techniques et méthodes individuelles) qui se donnait auparavant aux élèves. Toutes ces stratégies aident l'élève à apprendre à gérer ses mécanismes d'apprentissage et à s'encourager à s'investir pleinement dans ses études.

PISTE 8

Donner la chance à l'élève de refaire le travail lorsqu'il ne répond pas à une intention d'évaluation permet de le motiver à poursuivre ses apprentissages (O'Connor, 2012).

Après avoir vécu des échecs répétés, certains élèves se découragent; ils ne veulent plus fournir d'efforts et abandonnent en cours d'année scolaire. Il devient alors difficile pour l'enseignant de juger de sa compétence. Les enseignants participants au projet d'intervention disent ne plus savoir comment motiver ces élèves qui lâchent prise au milieu de l'année. À ce sujet, O'Connor (2012) recommande que lorsqu'un élève ne répond pas à une intention d'évaluation de lui donner l'occasion de reprendre le travail. Une stratégie qui est au cœur du principe de la remédiation et de la régulation privilégié par le ministère de l'Éducation. L'élève prend alors conscience qu'on va reconnaître ses améliorations indépendamment du moment où il réussit à le faire au cours de ses apprentissages. De ce fait, il se motive et s'investit davantage à l'école.

La remédiation est un processus d'accompagnement vers la réussite. Elle permet de revenir sur des apprentissages non réussis afin d'améliorer le rendement scolaire de l'élève. En pratique, elle permet de modifier le résultat de l'élève après des interventions pédagogiques et une démarche de travail de part de l'élève. Nous pouvons résumer les démarches de la remédiation comme suit :



Après avoir constaté l'échec de l'élève et bien identifié ses difficultés, l'enseignant planifie les interventions pédagogiques à privilégier. Il doit alors élaborer, en collaboration avec l'élève, un plan de remédiation dans lequel il précise :

- les moments où l'élève doit se présenter à des périodes de récupérations pour reprendre ce qu'il n'a pas compris;
- les travaux à remettre et les dates de la remise;
- le moment et l'objectif d'évaluation.

L'élève est le principal artisan de sa réussite, il doit alors se responsabiliser et s'engager dans cette démarche; le rôle de l'enseignant est de l'encourager et de le soutenir. Il est recommandé lors de cette action pédagogique d'inscrire les principales interventions de l'enseignant, les engagements de l'élève ainsi que ses réalisations.

PISTE 9

Assurer un climat calme et des conditions favorables à l'évaluation.

La gestion de classe peut être un enjeu majeur lors de l'application des situations d'apprentissage et d'évaluation vu le nombre élevé d'élèves dans les classes au secondaire et les besoins différents de ces derniers. Le climat et les conditions d'évaluation peuvent influencer négativement le rendement scolaire de l'élève et biaiser le jugement final. Plusieurs facteurs peuvent avoir un impact négatif sur la performance de l'élève le jour de l'évaluation : le bruit, le stress, la chaleur, le manque de confiance en soi, le manque du matériel nécessaire à l'évaluation, dictionnaire lors d'un examen d'écriture par exemple, etc. L'enseignant doit créer un environnement de classe où l'élève se sent en sécurité et se sent à l'aise de prendre sa place en classe. Il doit rassurer les élèves et les encourager à faire de leur mieux pour réaliser la tâche d'évaluation. Il importe aussi que l'enseignant s'assure que le contenu de l'évaluation est en conformité avec l'enseignement dispensé en classe et qu'il s'assure d'accorder aux élèves le temps nécessaire pour terminer la tâche et réviser leur travail.

Lors des évaluations sommatives, les participants à l'étude ont indiqué que les élèves ont tendance à poser trop de questions et il est parfois difficile de limiter le nombre de questions à tolérer par élève, puisque les besoins des élèves sont différents. Les élèves ne font pas nécessairement la différence entre les évaluations sommatives qui ont la fonction de sanction et l'évaluation formative qui sert de soutien à l'apprentissage où

l'enseignant joue le rôle d'encadreur. Avant le jour de l'examen, O'Connor (2012) met l'accent sur l'importance de faire participer les élèves dans le processus d'évaluation en discutant avec eux des objectifs d'apprentissage et des pratiques d'évaluation dans des termes adaptés à leur âge. Il importe aussi de leur expliquer clairement les critères d'évaluation et de les informer de ce qui est attendu (les exigences) dans les tâches à exécuter. L'enseignant doit aussi expliciter clairement les conditions d'administration des évaluations telles que la contrainte de temps et les ressources auxquelles l'élève peut avoir droit. L'élève ne doit pas être surpris lors des évaluations, celles-ci ne doivent pas être conçues pour piéger l'élève. Spécifier aussi à l'élève qu'aux évaluations sommatives, après un certain nombre d'interventions, deux ou trois par exemple, l'enseignant doit consigner dans une grille d'observation l'aide apportée à l'élève et la prendre en considération lors de la correction de son travail. Ainsi, l'élève se sent informé et impliqué dans le processus d'évaluation. Il devient alors plus facile de le responsabiliser face à ses apprentissages et ses évaluations.

Le ministère de l'Éducation insiste, dans sa politique d'évaluation, sur le fait d'assurer des conditions équitables et favorables à l'évaluation. Il recommande d'adapter les conditions d'évaluation pour certaines situations d'élèves qui ont des besoins particuliers tels que les élèves malades ou qui éprouvent des difficultés personnelles ou familiales. En revanche, l'adaptation des modalités d'évaluation doit être balisée. Par exemple, lorsque l'enseignant et les intervenants qui travaillent auprès de l'élève jugent qu'une mesure est nécessaire pour lui permettre de faire la démonstration de l'atteinte de ses compétences tels que lui accorder un temps additionnel, lui accorder les outils technologiques, etc. il est fortement recommandé d'inscrire les mesures d'adaptation dans le plan d'intervention de l'élève.

Dans le but de garantir une évaluation crédible qui respecte le principe d'égalité, il importe d'assurer des conditions favorables et équitables pour tous.

PISTE 10

L'enseignant doit se préoccuper davantage de la qualité des situations d'évaluation qu'il utilise que de leur nombre (O'Connor, 2012).

Les résultats des élèves peuvent être biaisés s'ils sont issus de situations d'évaluation de piètre qualité. Par souci d'assurer une évaluation valide et crédible, il importe donc avant de concevoir une situation d'évaluation, comme nous l'avons déjà évoqué dans les points précédents, de préciser clairement l'intention d'évaluation, l'objet de l'évaluation et définir les outils nécessaires à la collecte d'informations. O'Connor (2012, p. 76) précise les éléments de qualité à prendre en considération pour le choix de situations d'évaluation :

- 1- Utiliser une méthode d'évaluation qui permet de réunir efficacement les résultats dont on a besoin pour évaluer les apprentissages.
- 2- Utiliser des questions et des tâches de qualité dans la conception d'une situation d'évaluation. L'évaluation des productions doit se faire à partir de grilles dont les échelons sont bien définis.
- 3- Choisir des travaux d'élèves qui sont appropriés à l'intention d'évaluation et aux attentes ciblées.
- 4- Éviter de prendre en considération les résultats qui ne sont pas représentatifs du rendement d'un élève en raison de : problème personnel, contexte d'évaluation inapproprié (chaleur, bruit, etc.), situation d'évaluation inadéquate, des critères d'évaluation mal établis, etc.

Cet auteur propose aussi un canevas fort intéressant d'élaboration de situation d'évaluation, le tableau. 16 présente une version simplifiée de ce canevas.

Il est donc clair que pour porter un jugement fiable et valide ce n'est pas le nombre d'évaluations administrées qui compte, mais la qualité des évaluations présentées à l'élève. Utiliser des situations d'évaluation de qualité peut donc réduire considérablement la charge de correction, vu le nombre d'élèves élevé dont l'enseignant est responsable au secondaire, sans qu'il y ait un impact sur la qualité de la décision à prendre.

OBJET D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION :	
Compétences et critères d'évaluation :	
Contenu de formation :	
CONTEXTE DE LA SITUATION PROBLÈME :	
Problème à résoudre, questions à traiter, production à réaliser, etc.	
○ Domaines généraux de formation : ○ Santé et bien-être ○ Orientation et entrepreneuriat ○ Environnement et consommation ○ Médias ○ Vivre ensemble et citoyenneté	Intention éducative : Axes de développement :

ÉLÉMENTS EXÉCUTIFS DE LA SITUATION PROBLÈME	
Tâche complexe :	
Activités liées aux connaissances :	
DÉROULEMENT DE LA SITUATION PROBLÈME	
Le rôle de l'enseignant :	Le rôle de l'élève :
MATÉRIEL NÉCESSAIRE :	
OUTILS D'ÉVALUATION :	
Type de grilles d'évaluation (annexez les documents) :	
DOCUMENT À REPRODUIRE :	
○ Cahier de l'enseignant ○ Cahier de l'élève ○ Autre	

Tableau. 16 : Canevas d'élaboration de situation d'évaluation (O'Connor, 2012, p. 74)

PISTE 11

Utiliser des stratégies d'évaluation formative variées qui nécessitent moins de correction de la part de l'enseignant, telle que favoriser la participation de l'élève à son évaluation à travers l'autoévaluation et la coévaluation.

Désormais, l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage à travers l'évaluation formative puisqu'elle permet la régulation des apprentissages. Toutefois, les enseignants se plaignent souvent de la correction excessive lorsque les évaluations sont fréquentes. À cet effet, certains d'entre eux soulignent qu'il existe plusieurs outils que l'enseignant peut utiliser et qui permettent de porter un jugement sur le niveau de compétences atteint par l'élève. Des outils auxquels Tardif (2006) fait référence, à savoir : le questionnement, les petits tests, la participation de l'élève en classe et se fier à sa mémoire et à la notation des travaux d'élèves. Les enseignants peuvent donc avoir recours à ces stratégies afin de surmonter l'obstacle de la surcharge de la correction au secondaire.

Durand et Chouinard (2012) proposent quant à eux de faire participer les élèves dans la correction lors des évaluations formatives par deux façons. La première étant la correction de l'élève par lui-même à l'aide d'un corrigé que l'enseignant met à sa disposition et la deuxième consiste à se faire corriger par un autre élève expert¹⁵.

Le ministère de l'Éducation dans sa politique d'évaluation (2013) insiste sur le rôle actif que doit jouer l'élève dans l'évaluation en cours d'apprentissage à travers l'autoévaluation et la coévaluation. Toutefois, l'analyse des résultats de ce projet nous

¹⁵ Il s'agit pour l'enseignant de corriger les premiers élèves à avoir terminé le travail, ils sont alors nommés des experts. Ces derniers aideront les autres dans le processus en leur donnant les explications nécessaires.

amène à constater que l'autoévaluation et la coévaluation ne sont pas des pratiques évaluatives privilégiées chez les enseignants. Ces derniers considèrent que les résultats obtenus ne peuvent pas être fiables puisque c'est l'élève qui est amené à formuler une appréciation relative à ses démarches d'apprentissage et à sa progression. De plus, à cause de l'absence des commentaires de l'enseignant, ils estiment que ces stratégies de collecte de données ne permettent pas l'autorégulation des apprentissages. En effet, Durand et Chouinard (2012) et O'Connor (2012) réitèrent les propos des participants à l'étude par rapport à la supervision incontournable de l'enseignant que nécessite ce type d'évaluation. Ils suggèrent donc de mettre en place certaines balises avant d'appliquer ces stratégies d'évaluation, à savoir :

- L'autoévaluation doit être utilisée dans un contexte d'évaluation formative.
- L'enseignant doit jouer un rôle important de guide.
- Faire suivre l'autoévaluation d'une rétroaction sur la justesse des évaluations faites par les élèves.
- Lors de la coévaluation, l'enseignant doit, non seulement, soutenir les élèves, mais il doit aussi mettre à leur disposition des outils tels que les critères d'évaluation, une liste d'intérêts à prendre en compte, etc.
- Par souci de la justesse du jugement final, il importe d'exclure l'évaluation de l'élève et celle de ses pairs dans la construction du résultat final qui mène à une prise de décision.

Enfin, il importe également que les directions des écoles offrent aux enseignants des ateliers pour la conception de stratégies variées et d'outils favorisant l'utilisation de l'autoévaluation en salle de classe.

PISTE 12

Il importe que le ministère de l'Éducation travaille en étroite collaboration avec les enseignants pour la rédaction des grilles d'évaluation puisqu'ils œuvrent auprès des élèves. Ils sont donc plus aptes à décrire avec précision les traces des processus et les démarches des productions des élèves.

Plusieurs obstacles sont soulevés par les enseignants participants à ce travail quant aux instruments de collecte d'informations utilisés. Premièrement, ils remettent en question les documents de référence sur lesquels les enseignants se basent pour élaborer les grilles d'évaluation. Le programme de formation fournit les critères d'évaluation pour chacune des compétences évaluées et le document de la progression des apprentissages apporte les précisions sur les connaissances à acquérir. Deux documents dont les visées sont complètement différentes. Quant au document des échelles de niveaux de compétences, qui à la base permet d'établir le niveau de compétences atteint par l'élève, il est abandonné au profit du document de la progression des apprentissages. Les enseignants se questionnent sur le fait de se référer à un document de connaissances pour établir des éléments observables qui servent à déterminer le niveau d'atteinte d'une compétence. Ils considèrent qu'il y a un manque de cohérence quant à l'intention d'évaluation et l'outil de référence.

De plus, les grilles d'évaluation proposées par le ministère de l'Éducation lors des évaluations sommatives sont floues et imprécises, car il est souvent difficile d'avoir un consensus quant à l'interprétation de certains éléments observables et il n'est pas évident de les appliquer à l'ensemble des élèves.

Pour surmonter ses difficultés, les enseignants trouvent qu'il est primordial que le ministère de l'Éducation travaille en étroite collaboration avec les enseignants qui œuvrent auprès des élèves pour élaborer les grilles d'évaluation puisqu'ils sont plus aptes à décrire avec précision les traces des processus et les démarches des productions des élèves. Ils proposent aussi que les grilles soient accompagnées d'exemples types illustrant chaque niveau de compétences, une proposition suggérée aussi par O'Connor (2012). Une procédure intéressante pour l'élaboration d'une grille descriptive analytique est proposée à la partie 5 de ce présent travail (voir p133).

De leur côté, Durand et Loye proposent un modèle d'une métagrille qui permet d'évaluer la qualité des grilles d'évaluation ainsi que la qualité de différents outils d'évaluation : outils de la planification, outils de collecte d'informations, outils de jugement, outils de communication, etc. Le tableau. 17 met en évidence les critères d'une grille d'évaluation de qualité, ces critères sont présentés et documentés dans la partie 5 de cette étude. Pour chacun des critères, quatre échelons allant d'exemplaire à refaire en passant par pertinente et à retravailler sont retenus.

	A Exemplaire	B Pertinente	C À retravailler	D À refaire
1. Efficacité de l'organisation	La grille dresse un portrait global satisfaisant de l'ensemble des éléments recherchés. Elle permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est compréhensible, simple et les principaux éléments sont facilement repérables. Elle permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est simple et ne donne qu'une partie des éléments recherchés. Ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.	La grille est difficile à comprendre, peu d'éléments sont repérables et ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.
2. Clarté du vocabulaire	Les énoncés sont formulés dans un langage univoque.	Les énoncés sont formulés dans un langage clair.	Les énoncés sont formulés dans un langage parfois ambigu.	Les énoncés sont formulés dans un langage imprécis, qui nuit à la compréhension.

3. Justesse des critères	Les critères précisent de façon compréhensible la dimension et l'objet évalué de manière mesurable ou observable.	Les critères identifient les dimensions, ils sont mesurables ou observables.	Les critères sont observables sans toutefois posséder de dimensions identifiées.	Les critères sont formulés de façon vague et imprécise, et les dimensions sont absentes.
	Les critères sont indépendants et ont tous une dimension appropriée.	Les critères sont indépendants et la même dimension est en progression d'un échelon à l'autre.	Les critères sont indépendants et la dimension peu variée d'un échelon à l'autre.	Les critères peuvent être indépendants les uns des autres et formulés uniquement sous forme quantitative.
4. Conformité des descripteurs	Les descripteurs illustrent entièrement le critère visé. Ils sont formulés de façon positive et impartiale.	Les descripteurs illustrent partiellement le critère visé. Ils sont formulés de façon impartiale.	Les descripteurs illustrent difficilement le critère visé. Ils sont parfois formulés de façon négative.	Les descripteurs font abstraction du critère visé. Ils sont formulés avec subjectivité.
5. Adéquation du contenu	Tous les descripteurs sont appropriés à la tâche et permettent d'observer l'ensemble de la démarche d'apprentissage.	Les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer, toutefois certains éléments pourraient être mieux formulés.	Les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer, toutefois certains éléments sont superflus ou absents.	Le contenu de la tâche n'est pas approprié à une échelle descriptive : une seule et bonne réponse est recherchée dans la plupart des éléments observés.
6. Pertinence des échelons	La différence entre les échelons est évidente et tient compte d'une progression graduelle et équilibrée d'un niveau à l'autre.	La différence entre les échelons est additive et montre un écart semblable de l'un à l'autre.	La différence entre les échelons est uniforme d'un critère à l'autre.	La différence entre les échelons est parfois absente et démontre une progression aléatoire.

Tableau. 17 : Modèle de métagrille pour évaluer la qualité des outils d'évaluation (Durand et Loyé, 2014, p. 82 et p. 90).

PISTE 13

Le jugement professionnel est incontournable pour représenter le rendement scolaire global de l'élève. Afin que le jugement soit juste et valide, il doit se faire selon une démarche rigoureuse et cohérente basée sur des critères précis et sur l'expérience et l'expertise de l'enseignant.

Selon les résultats obtenus du présent projet d'intervention, force est de constater que la plupart des enseignants établissent le bilan des apprentissages à partir d'un cumul arithmétique des résultats recueillis. En effet, la modification réglementaire au régime pédagogique en 2011 prescrivant le retour au bulletin chiffré, le retour en force des notes exprimées en pourcentages, l'indication de la moyenne du groupe et la pondération des étapes et des compétences a obligé les enseignants à ajuster leurs pratiques d'évaluation. À ceci s'ajoute la grande importance qu'accorde désormais le ministère de l'Éducation à l'évaluation des connaissances au profit des compétences. En effet, on peut constater qu'il y a un retour aux évaluations de type questions aux choix multiples et des questions à courts développements qui prennent de plus en plus de place dans les pratiques évaluatives au quotidien. Cette situation de confusion a provoqué une forme d'incertitude chez les enseignants. Pour éviter de tomber dans la subjectivité, ces derniers s'appuient sur les résultats chiffrés en procédant au calcul de la moyenne des notes cumulées durant l'année pour la prise de décision puisque cette mesure semble plus précise et plus fiable. O'Connor (2012) mentionne que le calcul de la moyenne est valable seulement si le rendement de l'élève est constant, mais moins le rendement de l'élève est constant, moins la mesure de la moyenne est

représentative de son rendement global. D'autre part, la politique d'évaluation précise que l'acte d'évaluer ne peut être réduit à un simple calcul, il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant.

Il importe donc que l'enseignant se réfère à son jugement lors de la prise de décision finale. Par ailleurs, plusieurs facteurs peuvent influencer le jugement professionnel de l'enseignant, à savoir : le comportement de l'élève en classe, l'information transmise à travers le dossier de l'élève, la performance de l'élève à des tests, l'origine ethnique et sociale de l'élève (O'Connor, 2012) et aussi l'état physique de l'enseignant, la fatigue par exemple (Durand et Chouinard, 2012). Or, le jugement professionnel doit reposer uniquement sur l'interprétation de faits portant sur le rendement scolaire de l'élève.

En effet, lorsque le jugement se fait selon une démarche rigoureuse et cohérente basée sur des critères précis, il devient parfaitement juste et valide. Un jugement juste et crédible nécessite :

- Une bonne planification de l'évaluation.
- L'utilisation des outils d'évaluation de qualité.
- Une consignation suffisante d'informations pertinentes.
- Des critères d'évaluation précis.
- Une interprétation cohérente avec le programme de formation et des documents ministériels qui le sous-tendent : le document de la progression des apprentissages, la politique d'évaluation, le cadre de référence, le document des normes et modalité de l'équipe-école.
- La capacité de l'enseignant à justifier les moyens choisis pour favoriser le développement des compétences chez l'élève.
- Une interprétation des faits en lien uniquement avec le rendement scolaire de l'élève.

PISTE 14

Lorsque l'apprentissage évolue avec le temps, ne pas fondre en une seule note les résultats accumulés, mais se concentrer sur les résultats récents (O'Connor, 2012).

Le cadre de référence d'évaluation des apprentissages au secondaire stipule que le jugement doit être évolutif. L'enseignant doit se fier aux situations les plus récentes dans lesquelles l'élève a mobilisé ses ressources pour établir le niveau d'atteinte de sa compétence. Cependant, les participants à ce projet d'intervention mentionnent que le fait de pondérer les étapes au bulletin va à l'encontre de cet énoncé puisque le résultat final de l'élève est établi à partir des résultats des trois étapes pondérées et non pas des résultats les plus récents, il y a là une réelle contradiction.

L'analyse des résultats de cette étude indique que certains enseignants remettent en question les pourcentages attribués aux pondérations de certaines compétences disciplinaires et les critères qui les sous-tendent, car elles peuvent carrément biaiser le résultat final de l'élève. D'ailleurs, les enseignants souhaitent fortement que le ministère de l'Éducation révise le principe de la mise en place des pondérations qui ne semble pas partager la même vision du programme de formation de l'école québécoise basé sur le développement des compétences chez l'élève. Afin que le jugement professionnel soit valide, il importe que tous les dispositifs de notations respectent les mêmes logiques (Rogiers, 2006).

L'enseignant doit aussi compter sur son expérience et son expertise pour établir son jugement professionnel afin de prendre la décision quant au cheminement scolaire

que doit poursuivre l'élève. Voici certaines actions à privilégier pour faciliter la prise de décision :

- Faire une corrélation entre les résultats de l'élève, obtenus durant l'année et ceux obtenus en fin d'apprentissage lors des évaluations certificatives.
- Faire une corrélation entre le résultat disciplinaire obtenu et celui des autres matières auxquelles les compétences se rapprochent.
- Favoriser le looping, qui consiste à enseigner aux mêmes élèves plusieurs années, aide à mieux connaître les élèves.

PISTE 15

Travailler en concertation avec l'équipe-école lorsque vient le temps de porter un jugement professionnel

La collaboration entre les collègues de l'équipe-cycle qui interviennent auprès de l'élève est primordiale pour porter un jugement éclairé et valide. Une solution qui fait l'unanimité entre les participants à l'étude et sur laquelle insistent plusieurs auteurs (Allal et Lafortune, 2008, Baribeau, 2009, Durand et Chouinard, 2012 et O'Conore, 2012). La confrontation des pratiques pédagogiques et évaluatives entre les collègues enrichit les expériences personnelles et aide les enseignants et le personnel de l'éducation à développer leur expertise professionnelle. L'importance de cet échange, observé à travers l'enseignement ressource, est aussi soulignée par les enseignants participant à l'étude. En fait, le rôle de l'enseignant ressource permet le partage et l'échange de stratégies entre les enseignants de différentes matières de l'équipe cycle, ce qui aide à coordonner et à uniformiser les pratiques enseignantes dans l'école. Le maintien de l'enseignement ressource au premier cycle et son élargissement aux autres niveaux d'enseignement est une solution à privilégier. Le ministère de l'Éducation à son tour, dans la politique d'évaluation des apprentissages, fait de la concertation une pierre angulaire dans les pratiques pédagogiques principalement lorsque arrive le moment d'établir un jugement crédible et juste. La concertation permet en effet de développer des habiletés professionnelles, à porter un jugement éclairé en suscitant la réflexion sur les pratiques pédagogiques et évaluatives. Le ministère de l'Éducation (2003) insiste sur l'importance qu'il y ait une même compréhension du programme de formation de la part de l'équipe concertée, à défaut de quoi la concertation n'aura aucune valeur.

La concertation peut aussi s'élargir entre des collègues d'autres écoles. C'est ce que les enseignants participant à cette étude ont manifesté comme souhait. Ils aimeraient d'avoir du temps pour échanger et pour discuter avec leurs collègues des différentes écoles secondaires des pratiques pédagogiques et évaluatives. Ils souhaitent mettre en place des conditions permettant de renouer avec les rencontres interécoles qui se faisaient dans le passé puisqu'elles permettent d'élargir et de favoriser la concertation. Cette démarche peut prendre la forme de communautés apprenantes orientées vers la pratique réflexive sur les actions pédagogiques actuelles appliquées au secondaire. À travers cette interaction, les enseignants parviendront à développer leurs compétences professionnelles et à arrimer les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives des apprentissages au secondaire.

PISTE 16

Communiquer, régulièrement, aux parents les informations concernant la progression des apprentissages de leur enfant en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage que sur la note finale, et proposer les moyens pour améliorer la situation pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

Les stratégies de communication entre l'enseignant, l'élève et les parents appuient le jugement professionnel de l'enseignant. La communication des résultats ne se limite donc pas à une simple attribution de note, l'enseignant doit accompagner la note attribuée à l'élève par d'autres modalités de communications qui expliquent les résultats obtenus et qui permettent d'améliorer l'encadrement scolaire de l'élève en cours d'apprentissage tel que rajouter des commentaires à la note au bulletin. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation exige que l'élève et les parents soient informés régulièrement de la progression des apprentissages chez le jeune. Toutefois, les enseignants soulèvent le problème du nombre élevé d'élèves au secondaire ce qui rend difficile le suivi de l'ensemble des élèves. Pour surmonter cet écueil, O'Connor (2012) reconnaît plusieurs moyens informels faciles d'utilisation auxquels l'enseignant peut avoir recours, tels que :

- Des travaux et productions annotés,
- la communication orale avec l'élève,
- l'agenda de l'élève,
- les appels téléphoniques,

- le courriel,
- le portail de la commission scolaire, etc.

Ajoutant à ces possibilités les deux formes officielles à savoir : le bulletin scolaire et les rencontres de parents.

Les enseignants soulignent aussi que les élèves et leurs parents sont devenus obsédés par les notes. Les élèves se soucient de moins en moins de la qualité de leur apprentissage, ce qui importe c'est la note finale obtenue. Le retour au bulletin chiffré et aux pondérations ainsi que les exigences du marché du travail qui requièrent des performances scolaires de plus en plus élevées ont contribué à accentuer ce phénomène. D'ailleurs, les participants à l'étude disent planifier leurs enseignements autour des examens de fin d'année afin de mieux préparer les élèves aux épreuves certificatives ministérielles ou de la commission scolaire.

Si nous voulons que le message transmis à l'enfant et aux parents privilégie la progression des apprentissages chez l'élève, il faut cesser de mettre l'accent sur la note finale et sur le système des pourcentages. Il faut donner plus d'importance au processus d'apprentissage si nous voulons que les normes de rendements scolaires et la façon de les communiquer soient plus claires et plus cohérentes avec les visées du programme de formation (O'Connor, 2012).

PISTE 17

L'enseignant doit se baser sur les normes et les modalités d'évaluation établies en équipe-école pour soutenir son jugement professionnel ainsi que lors de la consignation et de la communication des résultats auprès de l'élève, des parents et aussi auprès de la direction de l'école, s'il y a lieu.

Les participants à l'étude mentionnent que les parents remettent souvent en question le travail de l'enseignant lorsque l'élève n'obtient pas de bons résultats ou lorsqu'il est en échec au lieu de se questionner sur les réelles difficultés de leurs enfants. Les enseignants se questionnent sur le pouvoir qu'ont les parents d'exercer la pression sur leur enfant à l'égard du choix du cheminement scolaire de leurs jeunes, ils ne comprennent pas le classement de certains élèves. Il est alors primordial de bien se préparer à la rencontre des parents, principalement pour les élèves en difficulté; amener des travaux d'élèves, consigner toutes les interventions entreprises pour apporter de l'aide à l'élève, etc. À cet effet, O'Connor (2012) recommande aux enseignants de :

- Consigner tous les résultats du rendement des apprentissages de l'élève et les présenter à l'élève et aux parents.
- Rendre publiques et accessibles les normes de rendement et les grilles d'évaluation dans une version claire et facile à comprendre par les élèves et les parents.

Le jugement professionnel de l'enseignant influe directement sur le classement et le cheminement scolaire de l'élève. Cet acte doit donc être documenté et argumenté

pour faciliter sa communication à l'élève et aux parents. Les résultats des apprentissages doivent être fondés sur des normes claires et précises. L'équipe-école doit donc se doter d'un document des normes et modalités d'évaluation. C'est sur ces normes que l'enseignant doit se baser pour défendre son jugement professionnel. Il devient aussi primordial de réviser régulièrement le document des normes et modalités d'évaluation de l'école afin de vérifier sa conformité aux nouveaux changements ministériels. Il importe aussi que les directions d'écoles affichent clairement (rendent publiques) les normes de passation d'un cycle à l'autre ainsi que les différents cheminements scolaires offerts à l'élève afin que les élèves et leurs parents puissent faire un choix éclairé tout en respectant le jugement professionnel des enseignants.

PISTE 18

Dans un contexte du développement progressif et évolutif des compétences d'un cycle à l'autre, la création d'un dossier d'apprentissage et d'évaluation qui accompagne l'élève tout au long de son cheminement scolaire est une idée à privilégier, particulièrement pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Les enseignants interrogés déplorent le manque d'informations sur les élèves en difficulté d'apprentissage, principalement ceux qui sont intégrés dans les groupes ordinaires. Lors du passage du primaire au secondaire, d'un cycle à l'autre ou d'un niveau à l'autre plusieurs informations se perdent et ne suivent pas nécessairement l'élève tout au long de son secondaire. Après avoir vécu des réussites dans leurs groupes particuliers, certains élèves intégrés se retrouvent en échec dans les classes ordinaires. Sans un dossier explicatif des difficultés scolaires de l'élève, il devient parfois difficile pour l'enseignant d'expliquer à l'élève et aux parents les raisons de ces échecs. O'Connor (2012) recommande, à la fin du cycle, qu'il ait une concertation entre l'équipe d'enseignement et les autres intervenants de l'école qui ont travaillé auprès de certains élèves pour dresser un portrait précis de leurs apprentissages et pour déterminer les mesures de soutiens nécessaires à la poursuite des apprentissages au cycle suivant. L'enseignant de l'année suivante pourra se baser sur ces informations pour déterminer ainsi les actions pédagogiques à privilégier. En effet, c'est ce à quoi ont procédé certaines commissions scolaires en mettant sur leurs portails des sites Internet où l'enseignant peut facilement retrouver les informations concernant leurs élèves. Toutefois, les enseignants trouvent que l'information est pauvre et manquante. Il est alors primordial d'enrichir et d'améliorer cette initiative afin qu'elle soit plus profitable aux professionnels de l'éducation.

PISTE 19

Avoir une vision claire et précise quant aux finalités d'évaluation et assurer une stabilité et une continuité dans la politique d'évaluation permettront d'améliorer les pratiques d'évaluation au secondaire.

Depuis le retour au bulletin avec des pourcentages alloués aux étapes et aux compétences ainsi que l'instauration du document de la progression des apprentissages qui met l'accent sur le développement des connaissances, les enseignants disent être confus quant aux finalités des évaluations entre connaissances ou compétences. En effet, le manque de cohérence entre la perspective de l'approche par compétences présente dans le programme de formation et les nouvelles politiques d'évaluation qui privilégient le retour aux connaissances a engendré une incompréhension et une incertitude par rapport aux pratiques pédagogiques que l'enseignant doit privilégier.

Les participants à l'étude déplorent les changements et les décisions fluctuantes qui se produisent depuis l'instauration de la réforme à l'école secondaire. Ils souhaitent que le ministère de l'Éducation précise clairement la finalité de l'évaluation et qu'il puisse assurer une certaine stabilité et une continuité dans les politiques d'évaluation afin d'aider les enseignants à être cohérents et conséquents dans leurs pratiques évaluatives.

PISTE 20

Instaurer dans les écoles secondaires la culture d'une formation continue qui offre aux enseignants un accompagnement professionnel, à travers lequel ils peuvent s'engager dans une démarche de pratique réflexive pour favoriser leur développement professionnel et améliorer les pratiques d'évaluation au secondaire (Allal et la fortune, 2008).

L'analyse des résultats obtenus lors de ce travail démontre que les enseignants remettent en question la pertinence des formations offertes puisqu'elles sont généralement axées sur la théorie et non pas sur les pratiques enseignantes. De plus, ces derniers soulèvent le manque d'accompagnement après la formation. Les auteurs Allal et Lafontaine (2008), Baribeau (2009), Durand et Chouinard (2012), et O'Connor (2012) ainsi que les enseignants participant à ce projet sont tous favorables à la mise en place de formations continues où des professionnels de l'éducation expérimentés et qualifiés en évaluation, tels les conseillers pédagogiques, seraient des accompagnateurs dans une démarche réflexive avec l'enseignant tout au long du processus d'évaluation, ce qui aidera à améliorer nos pratiques évaluatives au secondaire. Enfin, il importe de valoriser davantage le rôle de l'enseignant et de faire confiance à son expertise professionnelle. Il importe aussi de lui assurer l'aide et le soutien nécessaire afin qu'il demeure le maître dans son art d'enseigner et d'évaluer.

ANNEXE B

Lettre de recrutement

Mai 2014

Objet : Participation à un entretien individuel (ou à un groupe de discussion) en vue de la réalisation d'un projet de recherche

Madame, Monsieur,

Par la présente, je voudrais solliciter votre participation à une entrevue individuelle (ou à un groupe de discussion) au cours des prochains mois (année 2014), en vue de la réalisation d'un projet de recherche élaboré dans le cadre d'une maîtrise à l'université de Québec à Montréal. Cette recherche s'intitule : « **Élaboration d'un guide pratique de résolution des principaux écueils rencontrés par les enseignants d'une école montréalaise dans la pratique de l'évaluation des apprentissages** ». Elle aborde un sujet combien important, qui ne cesse d'occuper l'avant-scène de nos préoccupations comme enseignants lors de nos pratiques pédagogiques au quotidien, à savoir l'évaluation des compétences. Beaucoup de recherches ont été réalisées à l'ordre du primaire, mais il y a très peu de recherches réalisées à l'ordre du secondaire sur l'évaluation des compétences depuis l'arrivée de la réforme au secondaire il y a déjà huit ans.

Après avoir recensé dans la littérature certaines difficultés qui pourront être liées à l'évaluation par compétences, ce projet propose une collecte de données basée sur des entrevues semi-dirigées auxquelles vous êtes sollicité à participer. Cette démarche permettra de recenser les réels écueils auxquels les enseignants sont confrontés et les besoins en matière d'évaluation des compétences afin de proposer un guide de pistes de solutions aux enseignants.

Avec votre accord, vous serez invité à répondre à un certain nombre de questions qui touchent à quatre thèmes en lien avec la pratique d'évaluation à savoir : la planification de l'évaluation, la tâche de l'évaluation, les instruments de collecte d'informations et la communication des résultats. Votre participation favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation des compétences, et aidera à proposer des solutions aux réels écueils rencontrés lors de l'évaluation de compétences.

Votre participation à cette étude est volontaire. Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, n'hésitez pas à me contacter. C'est avec plaisir que je répondrai à vos questions.

Vous trouverez en pièce jointe le résumé du projet de recherche.

Voici mon courriel : fouzia.belahneche@uqam.ca

Fouzia Belahneche : responsable de la recherche

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

**Élaboration d'un guide pratique de résolution des principaux écueils rencontrés
par les enseignants d'une école secondaire montréalaise dans la pratique de
l'évaluation des compétences**

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Fouzia Belahneche

Département, centre ou institut : Département des sciences de l'éducation, UQAM.

Adresse postale : 1131 rue Gauguin Repentigny, J5Y 0H5, QC.

Adresse courriel : belahneche.fouzia@uqam.ca

Co-chercheur(s) : Pascal Ndinga

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet d'intervention sur l'évaluation des compétences. Ce projet a pour but d'abord de répertorier les principaux écueils auxquels les enseignants sont confrontés dans leur quotidien lors des évaluations des compétences, afin de proposer par la suite des pistes de solutions qui aideront les enseignants à surmonter ces obstacles.

Ce projet vise l'avancement de la recherche et des connaissances, le chercheur a pour souci d'aider les enseignants dans leur pratique quotidienne.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de répondre à un questionnaire, de décrire vos pratiques habituelles lors de l'évaluation des compétences des élèves dans votre discipline d'enseignement. Vous aurez à décrire aussi les écueils que vous rencontrez lors de cette tâche. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 60 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec vous et le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne nécessitera pas de vous identifier (anonymat)

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des écueils auxquels vous êtes confrontés dans votre pratique quotidienne. Elle aidera à envisager des solutions pratiques en vue d'en améliorer les conditions. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Toutefois, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de l'interviewer de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

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. Dans ce cas, les renseignements 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, thèses, 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

Aucune compensation financière n'est prévue pour ce projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel :

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche

avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

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 chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé 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.

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 au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE D

Renseignements sur les participants à la recherche

Ce questionnaire s'adresse aux enseignantes et enseignants participant à la recherche sur les pratiques évaluatives des apprentissages au secondaire. Nous vous remercions de répondre à l'ensemble des questions. Le questionnaire rempli sera recueilli lors de l'entrevue.

Nombre d'années d'expérience en enseignement au secondaire

Sexe: Homme Femme

Programme de formation générale Formation spécifique :

Établissement

Si autre, spécifiez

Discipline principale enseignée

Si autre, spécifiez

Nombre de groupes-classe

Nombre moyen d'élèves par groupe-classe

Statut d'emploi actuel : Temps plein Temps partiel

Dernier diplôme obtenu : Baccalauréat Maîtrise Doctorat

Si autre, spécifiez

Formation en mesure et évaluation Oui Non

Si oui, spécifiez

Nombre d'heures ou années de la dernière formation

Perfectionnement en évaluation des compétences

Oui

☐

Non

☐

Si oui, spécifiez

Année de votre dernier perfectionnement

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

ANNEXE E

Plan d'entretien semi-dirigé de récit de pratique professionnelle et du groupe de discussion.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Q1 : Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations? Qu'est-ce qui guide vos choix?

Certains éléments influencent-ils vos choix?

Certains éléments limitent-ils vos choix?

Q2 : Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Q3 : Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Q4 : Plusieurs modalités d'évaluation formative dont l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs sont proposées par le MELS puisqu'elles permettent l'autorégulation et contribuent au développement des apprentissages de l'élève.

Quelles modalités d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Q5 : À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Q6 : Lors des évaluations certificatives, à quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Q7 : À quel document faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Q1 : Lors des évaluations de compétences, avez-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence?

Q2 : Lors des évaluations des compétences, à quelle fréquence utilisez-vous des situations problèmes complexes :

- a) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire?
- b) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire, mais adaptés par l'enseignant?
- c) Suggérées par les manuels pédagogiques?
- d) Créée par l'enseignant?

Q3 : Habituellement, lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils?

Q4 : Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre, et qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Q1 : Lequel parmi ces deux outils d'évaluation, les grilles d'évaluation et le portfolio, utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un de ces outils, précisez la raison.

Q2 : Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, à quels critères faites-vous référence et quels indicateurs utilisez-vous?

Q3 : Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau du développement d'une ou des compétences?

Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs à toutes les copies de vos élèves?

Q4 : Habituellement, à quelle fréquence et pourquoi, utilisez-vous des grilles d'évaluation

- a) Proposées par le MELS ou la commission scolaire?
- b) Proposées dans les outils pédagogiques?
- c) Élaborées en équipe matière du niveau d'enseignement?
- d) Élaborées par l'enseignant lui-même?

Q5 : Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles de niveaux de compétences proposées par le MELS?

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Q1 : Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

- a) Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une compétence?
- b) Qu'est-ce qui vous permet de conclure que l'élève a atteint la maîtrise de la compétence?
- c) Procédez-vous de la même façon dans les évaluations en cours d'année et aux évaluations de fin d'année (bilan)?

Q2 : Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement?

Comment avez-vous surmonté ses difficultés?

Q3 : Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Q1 : Selon votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation?

Le groupe a-t-il un rôle, une participation à un moment donné dans l'évaluation?

Q2 : Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

ANNEXE F

Gille d'analyse des verbatim des entrevues semi-dirigées

Grille d'analyse du verbatim du participant 1

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Le manque de temps pour planifier des situations complexes de compétences. • La planification de l'évaluation est influencée par les évaluations de fin d'année. • Le manque de cohérence entre le programme de formation et la progression des apprentissages. • Difficulté d'arrimer les pratiques d'évaluation aux fréquents changements du ministère de l'Éducation.	• La concertation entre les enseignants doit être établie sur le volontariat, le partage et l'échange. • Le travail d'équipe et la communication entre les enseignants sont essentiels afin d'arrimer les pratiques d'évaluation et de surmonter les difficultés relatives à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• L'évaluation formative est intégrée dans l'apprentissage au quotidien, mais l'enseignante manque de temps pour présenter plusieurs situations complexes en classe. • Difficulté de faire de la rétroaction régulièrement en raison du nombre élevé d'élèves qui sont à la responsabilité de l'enseignant au secondaire. • L'enseignante trouve que la tâche d'évaluation du MELS de fin du premier cycle du secondaire est trop longue, les élèves ont de la difficulté à gérer leur temps. • Les élèves ont de la difficulté à voir la pertinence des apprentissages, il est alors difficile pour l'enseignant de rendre la tâche signifiante pour eux.	• S'inspirer des évaluations du MELS ou de la commission scolaire pour produire des tâches complexes. • Recours à la rétroaction pour réguler les apprentissages. • Adapter les situations d'écritures aux besoins des élèves • Développer des projets interdisciplinaires dont les sujets sont signifiants pour les élèves.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Le manque de conformité quant aux critères d'évaluation (éléments observables) en écriture entre les niveaux d'enseignement et d'un cycle à l'autre. • Les critères d'évaluations ne sont pas clairs. • Les instructions du MELS ne sont pas claires. • La coévaluation et l'autoévaluation ne sont pas des stratégies que l'enseignant favorise puisqu'elles ne sont pas représentatives de ses résultats. • Le portfolio occasionne beaucoup de gestion quant au suivi de remettre les travaux aux parents.	• Besoin de concertation entre les enseignants. • L'autoévaluation et la coévaluation doivent être supervisées et encadrées par l'enseignant. • L'enseignant utilise les grilles d'évaluation ministérielles pour la correction des évaluations en cours d'année.
Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• En raison de la pondération de la compétence d'oral à 20 %, certains élèves qui éprouvent des difficultés en écriture réussissent quand même à passer grâce à la note d'oral. • L'enseignant utilise des cotes A, B, C, D et E pour porter son jugement relativement à la compétence d'écriture. • Difficulté d'appliquer les éléments observables dans les grilles d'évaluation du MELS à tous les élèves. • Le jugement de l'enseignant peut être subjectif d'où la difficulté de porter un jugement avec exactitude.	• Le MELS doit être plus à l'écoute des enseignants qui sont sur le terrain pour établir les grilles d'évaluation. • Les enseignants doivent se concerter pour uniformiser les outils d'évaluations. • La pondération des tâches se fait selon leur représentativité de la compétence à évaluer. • À la fin de l'année scolaire, l'enseignant a recours à des éléments observables dans les travaux de l'élève pour établir son jugement final quant à l'atteinte ou non de la compétence. • L'importance de la concertation entre tous les enseignants de l'élève pour pouvoir porter un jugement final objectif.

• L'enseignant a souvent recours à la moyenne des notes pour établir son jugement sur le niveau du développement de la compétence chez l'élève, principalement en fin d'étape. • Les parents ne font pas le suivi régulier du cheminement scolaire de leur enfant, ils lâchent prise rapidement.	• Le bulletin scolaire, les rencontres des parents, les appels téléphoniques, les courriels et les messages dans l'agenda sont les moyens utilisés pour informer les parents de la progression des apprentissages de l'élève. • Utiliser le portail de la commission scolaire pour communiquer avec les parents.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Certains élèves en difficulté ne croient pas à la possibilité de réussir à la suite des échecs qu'ils ont vécus auparavant, ils sont découragés et ils abandonnent au moindre échec. • Le climat de classe peut influencer négativement les apprentissages des élèves. • Certains élèves manquent de temps pendant les évaluations en raison des retards.	• Il importe d'assurer un climat de classe favorable à l'apprentissage et à l'évaluation, comme le calme et le silence.

Grille d'analyse du verbatim du participant 2

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• En écriture, il est difficile d'administrer beaucoup d'évaluations formatives en raison de la correction qu'elles occasionnent. • Manque de temps pour passer des situations d'apprentissages complexes, les enseignants de la cinquième secondaire ont l'impression d'enseigner pour évaluer puisque la planification de l'apprentissage et des évaluations est construite autour des évaluations du MELS de fin d'année. • Le manque de communication entre les enseignants des différents niveaux et entre les enseignants des autres écoles secondaires pour échanger et discuter des nouvelles stratégies d'évaluation. • Les élèves ont de la difficulté à faire le transfert des connaissances grammaticales lors des tâches d'écritures lorsque celles-ci sont enseignées séparément sans contexte.	• Impliquer les élèves dans la correction à travers l'autocorrection et la correction par les pairs, la coévaluation. Ces stratégies aident la régulation des apprentissages. • Il importe d'enseigner les connaissances, par exemple grammaticales, à travers des tâches complexes d'écriture pour qu'elles soient signifiantes pour l'élève. • C'est à travers les productions écrites qu'on vérifie si l'élève fait le transfert des connaissances. • Afin d'améliorer le niveau des élèves en grammaire, prévoir un cours de français grammatical et un cours de français littéraire. • Il importe de planifier les évaluations en même moment que les apprentissages.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Difficulté de trouver de bons textes en lecture et de bons thèmes. • Bien qu'on enseigne des stratégies de lecture, certains élèves ont de la difficulté à comprendre les questions complexes lors des évaluations. • Le vocabulaire des évaluations présentes dans les manuels pédagogiques n'est pas uniforme, il varie d'un manuel à l'autre. C'est souvent des formules qui se répètent.	• Il faut choisir des activités et des textes qui sont signifiants et motivants pour les élèves et des sujets d'actualité tirés de la vie réelle des élèves. • Il importe de connaître ses élèves et leurs champs d'intérêt. • Le MELS, la commission scolaire et les conseillers pédagogiques doivent mettre à la disposition des enseignants des outils pédagogiques d'évaluation.

• Les manuels pédagogiques des compagnies d'édition mis à la disposition des élèves et de l'enseignant sont désuets et les thèmes proposés sont loin de la réalité des élèves et sont insignifiants pour eux. • Manque de formation sur les techniques pour construire les évaluations.	• Généralement, l'enseignant se réfère aux anciens examens pour bâtir de nouvelles évaluations.
Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Certains enseignants utilisent le portfolio au premier cycle et à la 3^e secondaire, mais cet outil occasionne beaucoup de gestion : la gestion du papier, la gestion des retardataires, la gestion des élèves qui n'ont pas tout fini, etc. • Il faut s'adapter aux élèves qui ne travaillent pas au même rythme. Avec la Réforme les élèves ont droit à un temps additionnel pour terminer leurs évaluations, cette mesure amène une gestion supplémentaire pour l'enseignant. • Les critères d'évaluation en lecture ne sont pas très clairs et les grilles d'évaluation ne sont pas précises. Souvent, il y a des disparités assez incroyables d'une école à l'autre, selon le milieu. • Ce n'est pas facile de faire un suivi régulier et faire une rétroaction rapide dans les classes de 32 élèves. La gestion de classe peut aussi être un frein majeur lors des évaluations formatives. Il y a des élèves qui bavardent, des doubleurs qui éprouvent des difficultés, le problème d'absentéismes, etc. ce sont autant de problèmes que les enseignants peuvent rencontrer.	• Le MELS devrait préciser les critères d'évaluation avec des exemples concrets des éléments observables de la situation d'évaluation. • Il est important que l'enseignant se fie à son expérience professionnelle pour juger de la compétence de l'élève. • Corriger quelques copies d'élèves en collaboration avec les enseignants de l'équipe matière du même niveau pour s'entendre sur les modalités d'évaluation afin d'arriver au même consensus. • S'inspirer des grilles du MELS et de la commission scolaire ainsi que de leurs directives pour élaborer ses propres grilles d'évaluation. • Trouver un moyen d'évaluer des petits travaux d'écriture des élèves directement en classe et faire des rétroactions rapides, comme utiliser de petites grilles d'évaluation.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Ce qui est difficile est de juger de l'atteinte de la compétence en français d'un élève qui éprouve des difficultés en écriture, mais qu'il réussit grâce à l'orale et à la lecture. • Bien que la Réforme vise la valorisation des apprentissages et le développement des compétences, les élèves sont toujours obsédés par leurs notes.	• Utiliser les moyens informels pour communiquer les notes aux élèves, c'est plus signifiant pour eux.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Dans les rencontres des parents, c'est les parents des élèves performants qui sont exigeants.	

Grille d'analyse du verbatim du participant 3

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• La limite de temps pour planifier diverses situations problèmes complexes, l'enseignant est tenu par les exigences du programme de formation et les évaluations de fin d'année auxquelles il doit préparer les élèves. • L'enseignant doit s'adapter au rythme des élèves en modifiant régulièrement sa planification. Il n'est donc pas évident de planifier les moments d'évaluation en cours d'année avec précision. L'organisation scolaire : comme les périodes décloisonnées et les concertations peuvent accentuer ce problème. • En raison de l'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage, l'enseignant se retrouve surpassé par la correction afin de donner une rétroaction rapide à l'élève. • L'enseignant utilise l'autoévaluation en fin d'apprentissage, il considère qu'en cours des apprentissages elle ne permet pas de réguler les apprentissages puisque la régulation nécessite le regard et l'encadrement de l'enseignant. • L'évaluation par les pairs nécessite beaucoup de gestion et elle n'a pas d'impact sur l'élève.	• Utiliser les minitest et les travaux d'élèves comme évaluation formative aide à réguler les apprentissages. • Choisir des situations d'évaluation courtes qui permettent une correction rapide. • L'autoévaluation doit être encadrée et supervisée par l'enseignant. • Planifier des situations de connaissances avant de planifier des situations de compétences. • Se référer au document de la planification globale et le document de la progression des apprentissages pour planifier les évaluations.

Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Manque de temps pour bâtir de nouvelles situations d'évaluation. • Difficulté de définir l'intention d'évaluation, l'aide du conseiller pédagogique est primordiale. • Les guides pédagogiques mis à la disposition des enseignants ne sont pas actualisés. L'intention d'évaluation des situations d'évaluation présentes dans ces guides n'est pas claire et la formulation des questions est très complexe. Il est alors rare que l'enseignant les utilise. • Lors des situations complexes, beaucoup d'élèves ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent.	• Assurer la progression dans la complexité des situations problèmes, de plus simple au plus complexe. Il faut utiliser la gradation dans les situations problèmes présentées aux élèves. • S'inspirer des anciens examens et des situations problèmes présentes dans le site Internet de la commission scolaire et les modifier pour construire de nouvelles situations d'évaluations.
Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Difficulté d'élaborer de nouvelles grilles d'évaluation. • Difficulté d'identifier les éléments observables dans une situation problème, le nombre d'éléments observables peut varier d'un enseignant à l'autre. • Lors des évaluations de fin d'année, il n'est pas évident d'utiliser les grilles ministérielles ou celles de la commission scolaire de façon uniforme pour tous les élèves, ces grilles ne prennent pas en considération toutes les démarches des élèves. • Les échelles descriptives de niveaux de compétences portent à confusion, leur interprétation varie d'un enseignant à l'autre.	• Travailler en collaboration avec les collègues du même niveau, aide à uniformiser les pratiques pédagogiques. • S'inspirer des anciennes grilles d'évaluation et les modifier selon la situation d'évaluation.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• L'enseignant éprouve un sentiment de subjectivité et d'incertitude lors du jugement professionnel. • Souvent, les parents réprimandent l'enseignant lors de l'échec de leur enfant. L'enseignant est toujours responsable de l'échec d'un élève, il est souvent plus facile de pointer l'enseignant du doigt que de remettre en question le rôle des parents ou la responsabilité de l'élève dans ses apprentissages.	• Se concerter avec les autres collègues pour valider son jugement professionnel. • C'est en se basant sur son expérience et sa connaissance de l'élève que l'enseignant réussit à établir son jugement professionnel. • Pour une rétroaction efficace, il faut dissocier les commentaires écrits dans les travaux d'élèves de la note afin que l'élève puisse se concentrer sur les améliorations à apporter. • Utiliser le portail de la commission scolaire et les appels téléphoniques pour communiquer régulièrement la progression des apprentissages des élèves aux parents. • Garder des traces des travaux d'élèves afin de les présenter aux parents.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les élèves posent beaucoup de questions lors des évaluations.	• Limiter le nombre de questions auquel les élèves ont droit de poser lors des évaluations. • Expliquer les mots susceptibles d'être difficiles dans la situation d'évaluation aide à réduire le nombre de questions que les élèves posent lors des évaluations.

Grille d'analyse du verbatim du participant 4

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Le manque de temps pour tout faire. • L'enseignant planifie de petites situations d'évaluation en cours d'année. Ce n'est que vers la fin de l'année que l'enseignant planifie des situations complexes, parce qu'il y a davantage de notions à réinvestir ce qui facilite l'élaboration de situations complexes. • Les situations d'évaluation complexes de la compétence 1 s'étalent sur plusieurs périodes ce qui ouvre la porte au plagiat. Certains élèves peuvent communiquer entre eux la démarche de résolution de problème. • La lourdeur de la tâche de l'enseignant, les situations problèmes complexes prennent beaucoup de temps à corriger. En raison de l'intégration de l'évaluation formative dans l'apprentissage, les enseignants sont dépassés par la correction. • L'autoévaluation et la coévaluation ne sont pas des pratiques privilégiées par l'enseignant.	• Dans la planification, commencer par présenter aux élèves des situations de connaissances suivies de situations de mise en contexte (petit développement), par la suite, présenter des situations complexes de compétences. • Principalement vers la fin de l'année scolaire, l'enseignant utilise des situations complexes pour préparer les élèves aux évaluations complexes de compétences de la commission scolaire. • Il importe de corriger les examens le plus rapidement possible pour que les élèves puissent se réajuster et s'autoréguler. • L'élaboration du matériel d'évaluation se fait en équipe matière niveau afin d'uniformiser les outils d'évaluation utiliser par les enseignants de la même discipline et du même niveau.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Il n'est pas évident de bâtir des situations problèmes complexes au début de l'année, parce que les élèves n'ont pas vu beaucoup de concepts. C'est en se rapprochant de la fin de l'année que les évaluations deviennent complexes.	• L'enseignant utilise les anciennes situations d'évaluation et il les adapte aux besoins des élèves et à l'enseignement dispensé en classe.

• Les élèves qui éprouvent de la difficulté à résoudre des situations problèmes relatives à la compétence 1 ont de la difficulté à lire.	• Se référer au site Internet de la commission scolaire et aux banques de situations problèmes telles que BIM¹⁶ et GRMS¹⁷ pour élaborer de nouvelles situations problèmes complexes adapter aux besoins des élèves. • Les élèves du deuxième cycle sont habitués à vivre des situations complexes, parce que les enseignants du premier cycle les ont bien préparés à ce type d'évaluation. • Actuellement, les évaluations de fin d'année sont plus adaptées aux élèves, parce qu'elles sont élaborées par la commission scolaire qui est plus proche des besoins des enseignants et des élèves.
Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Le portfolio n'est pas utilisé par l'enseignant parce qu'il occasionne trop de gestion du matériel. • Les indicateurs des grilles d'évaluation du MELS sont trop abstraits et elles manquent de précision. • Il est difficile d'appliquer les éléments observables dans les grilles du MELS à tous les élèves. • L'enseignant trouve les échelles des niveaux de compétences abstraites et difficiles à appliquer, c'est un document qui demeure flou. • Avec le retour aux pourcentages dans l'évaluation des compétences, les enseignants n'ont plus recours au document des échelles des niveaux de compétences.	• L'enseignant a suivi une formation qui a clarifié les critères d'évaluation. • Il faut élaborer des grilles d'évaluation d'éléments observables de toutes les démarches possibles de la situation problème. • Les enseignants utilisent les grilles d'évaluation des anciennes évaluations et il les adapte à leurs besoins.

¹⁶ Banque d'instruments de mesure

¹⁷ Groupe des Responsables en Mathématique au Secondaire.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Plusieurs évaluations communes de toute l'équipe matière du niveau se déroulent dans des périodes différentes d'un groupe classe à l'autre ce qui peut occasionner du plagiat, puisque les élèves peuvent communiquer l'information entre eux. • Pour éviter le plagiat, l'enseignant tarde à remettre la correction et les notes aux élèves ce qui n'aide pas la régulation des apprentissages.	• L'enseignant se fie davantage à la compétence 2 en mathématique pour établir son jugement professionnel, parce qu'elle est plus représentative de la discipline. • L'enseignant informe régulièrement les élèves et les parents de la progression des apprentissages de leurs enfants en utilisant le courriel et le portail de l'école.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les élèves ont tendance à poser beaucoup de questions lors des évaluations de compétences, il devient difficile de répondre à toutes les questions. Il faut être attentif à ne pas donner des éléments de réponses de la situation d'évaluation. • Les élèves ont de la difficulté à faire des liens entre les connaissances acquises en classe, il est aussi difficile de faire le transfert des savoirs dans de nouvelles situations problèmes. • Certains élèves n'écoutent pas le conseil de l'enseignant quant au choix des cours à poursuivre l'année subséquente. Des fois, c'est les parents qui ne se fient pas au jugement de l'enseignant et influencent leurs enfants à choisir des cours qui peuvent être de réels défis pour eux au risque d'être en échec.	• Clarifier les mots de vocabulaire qui peuvent être difficiles aide à réduire les questions d'élèves lors des évaluations.

Grille d'analyse du verbatim du participant 5

Thème 1 : La planification et le moment de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Se référer au document de la progression des apprentissages pour planifier les évaluations met en doute l'intention de l'évaluation puisque ce document n'a pas les mêmes visées du programme de formation. Le premier document cible le développement des connaissances, par contre le deuxième vise le développement des compétences. • Après tous les efforts que l'enseignant a fournis pour se familiariser avec les échelles des niveaux de compétences et de les intégrer dans son évaluation, il lui a fallu, encore une fois, s'approprier le document de la progression des apprentissages et changer sa façon d'évaluer. • L'enseignant souligne une ambiguïté dans les visées du ministère de l'Éducation entre le développement de connaissances ou de compétences, les finalités d'évaluation ne semblent plus être claires. Il y un sentiment de changement de paradigme en évaluation, les compétences cèdent tranquillement la place aux connaissances. • En raison du nombre élevé d'élèves dans les groupes classes, il n'est pas évident de valider la compréhension de tous les élèves lors des évaluations formatives orales.	• Il importe en premier lieu de clarifier l'intention de l'évaluation. • La planification de l'évaluation doit se faire en même temps que la planification des apprentissages et de l'enseignement afin que l'intention de l'évaluation et de l'enseignement soit dans le même sens. • L'évaluation formative peut prendre la forme de mini-questionnaires oraux au début, pendant et à la fin du cours pour valider la compréhension des élèves afin de réguler les apprentissages. Cette stratégie permet d'économiser temps et énergie.

• Au début de la réforme, le besoin d'être évalué formellement n'était pas élémentaire pour l'acquisition des apprentissages. C'était apprendre pour apprendre et pour développer des compétences. Actuellement, il y a une grande pression d'apprendre pour l'examen. • Lors de la planification des évaluations en équipe, il est difficile de s'entendre sur les mêmes objectifs d'évaluation et le niveau de difficulté des situations présentes dans l'évaluation. • Les évaluations bilans de la commission scolaire influencent la planification de l'enseignement et de l'évaluation, elles représentent le guide sur lequel l'enseignant se base pour préciser son intention d'évaluation.	
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Il n'est pas évident de construire des situations complexes qui permettent de mobiliser plusieurs concepts et connaissances, ce n'est qu'en progressant vers la fin du cycle qu'on peut construire des situations d'évaluation plus complexes. • Avec la Réforme, les enseignants ont perdu les techniques d'élaboration des examens à choix multiples et à réponses courtes qui évaluent les connaissances. Avec les récents changements et le retour à l'évaluation des connaissances, les enseignants ont perdu les bases qu'ils leur permettent la rédaction de situations d'évaluation de connaissances.	• Pour construire des situations d'évaluation, l'enseignant fait référence aux évaluations du ministère de l'Éducation ou de celles de la commission scolaire et il les modifie.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les échelles de niveaux de compétences sont très vagues et imprécises.	• Construire un modèle de grille d'évaluation descriptive et l'adapter par la suite à chaque situation d'évaluation. • Suivre des formations professionnelles, se référer à son expérience et la connaissance des aptitudes des élèves permettent d'élaborer des grilles descriptives de qualité. • Les grilles qui sont élaborées par la commission scolaire sont plus claires, parce que les enseignants participent à leur élaboration. Les enseignants sont plus habiletés à décrire avec précision les actions des élèves puisqu'ils connaissent mieux les élèves.
Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• La note finale de la partie théorique des connaissances résulte de la moyenne des notes cumulées tout au long de l'étape. • Pour évaluer l'atteinte des compétences, l'enseignant utilise son jugement professionnel.	• La pondération des évaluations est attribuée selon la représentativité de la tâche des concepts enseignés. • L'enseignant se réfère aux travaux significatifs de l'élève ainsi que sa connaissance de l'élève pour établir son jugement. • Le looping (enseigner aux mêmes élèves deux ans de suite) aide à mieux connaître ses élèves, et le jugement professionnel devient alors plus facile. • Prendre en notes l'aide apportée à l'élève pendant les évaluations formatives et en aviser l'élève aide l'enseignant à porter un jugement professionnel plus éclairé. • Aviser les élèves que lors des évaluations sommatives, ils n'auront pas droit à l'aide de l'enseignant.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Certains élèves vivent un grand stress lors des évaluations. • La communication régulière avec les parents ne semble pas être une stratégie privilégiée chez l'enseignant puisqu'il trouve que les communications directes avec les parents sont trop longues, le bulletin et le moyen le plus utilisé. Par contre, l'enseignant communique régulièrement avec l'élève de la progression de ses apprentissages. • Les élèves qui ont vécu plusieurs échecs finissent par abandonner. Il est très difficile de motiver un élève qui est en échec et de le persuader qu'en persévérant il peut réussir.	• Lors des évaluations de compétence, donner l'accès à certains outils de références comme une feuille aide-mémoire et des stratégies et des procédures permet de calmer l'élève et diminuer son stress pendant l'évaluation. • Transmettre à l'élève tous ses travaux corrigés et annotés lui permet de s'y référer pour voir ses lacunes et y remédier. • Il importe d'expliquer aux élèves clairement les objectifs des apprentissages et des évaluations qui en découlent. • Il importe que l'enseignant continue d'encourager ses élèves même s'ils sont en échec. Même s'ils n'arrivent pas à réussir, au moins on essaye de maintenir le lien scolaire et la fréquentation scolaire et éviter le décrochage.

Grille d'analyse du verbatim du participant 6

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• En raison des programmes chargés en sciences, l'enseignant manque de temps pour planifier plusieurs situations d'évaluation complexes puisqu'elles peuvent durer plusieurs périodes, principalement en cinquième secondaire. • Les évaluations sont planifiées relativement aux concepts étudiés. • L'enseignant planifie les situations d'évaluation formatives pour initier les apprentissages, et des situations évaluation sommatives en fin des apprentissages. • L'enseignant planifie les évaluations en se basant sur le document de la progression des apprentissages et en ayant comme objectif de préparer les élèves aux examens de fin d'année.	• Réduire les tâches des situations problèmes afin de respecter le temps d'enseignement. • Pour les évaluations formatives, ramasser les cahiers d'exercices des élèves et les corriger aide à gagner du temps en classe. Cette stratégie permet aussi d'avoir un aperçu sur la progression de l'apprentissage de l'élève relativement au travail fait à la maison.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Retour aux évaluations de connaissances avec des items à choix multiples et des questions à réponses courtes. • Manque de matériel pédagogique qui prépare les élèves aux évaluations de connaissances, tels que les choix multiples et les questions à réponses courtes. • Les canevas des situations problèmes suggérés dans les documents pédagogiques des maisons d'édition ne répondent pas aux besoins des enseignants et des élèves. Souvent, il faut les modifier et les adapter.	• Utiliser les anciens examens et les modifier selon le besoin de l'enseignant et des élèves. • Tenir compte de la difficulté des situations problèmes présentées aux élèves. Il faut utiliser la gradation dans la rédaction de situations d'évaluation, du facile au plus complexe. • Choisir des situations stimulantes et motivantes pour les élèves inspirées de leur vie réelle. • L'évaluation des compétences est facile à réaliser et convient parfaitement aux tâches de constructions technologiques et aux tâches de laboratoires.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Ce qui est déplorable, c'est que les évaluations ministérielles visent principalement la fin des apprentissages sans donner trop d'importance au processus. • La coévaluation et l'autoévaluation ne sont pas des stratégies privilégiées par l'enseignant, car elles n'ont pas d'impact sur l'élève. • Les critères d'évaluation présents dans les grilles d'évaluation des maisons d'édition ne sont pas clairs, ils ont tendance à évaluer la compétence en bloc, il est alors difficile de juger de la cote à attribuer à l'élève. • Les échelles de niveaux de compétences ne sont pas claires, et il est difficile de les appliquer dans une période d'évaluation de laboratoire. Pour évaluer une tâche de laboratoire, l'enseignant vérifie si l'élève a réussi à faire son laboratoire et à faire son propre protocole, il se réfère au nombre de fautes pour établir son jugement. • Les grilles descriptives sont applicables dans les situations d'évaluation complexes, elles sont difficiles à appliquer en laboratoire.	• Il importe d'expliquer clairement aux élèves les critères d'évaluation. • Il est préférable de se baser sur le nombre d'erreurs que l'élève a effectué pour attribuer la cote qui correspond à la tâche réalisée. On peut aussi majorer les erreurs.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Au deuxième cycle, en sciences, il est difficile d'établir un jugement professionnel à la fin de l'année puisque les thèmes enseignés sont complètement différents d'une étape à l'autre : chimie, électricité, etc. Il est alors très difficile de porter un jugement global sur différents univers puisque l'élève peut avoir excellé dans un univers et ne rien comprendre dans un autre univers. • Les pondérations attribuées aux compétences ne sont pas représentatives des tâches effectuées en sciences. • L'enseignant a recours à un cumul de notes pour établir son jugement professionnel. • L'enseignant a un sentiment de subjectivité et d'incertitude professionnel lors du jugement final. Il est difficile de juger de la compétence d'un élève en raison du nombre élevé d'élèves que l'enseignant a en charge au secondaire, alors l'enseignant se fie aux notes cumulées de l'élève. • Certains parents demandent pourquoi leur enfant est en échec. Il y a une connotation négative envers l'enseignant.	• Il importe d'informer les élèves de l'objet, des critères et des conditions d'évaluation. Les élèves doivent savoir sur quoi et comment ils sont évalués. • C'est à travers de petits jugements ponctuels et thématiques que l'enseignant établit son jugement global. • Se fier à sa mémoire et aux notes prises sur l'élève pour établir un jugement juste et valide. • Utiliser le portail de la commission scolaire pour informer les élèves et leurs parents de la progression des apprentissages de leurs enfants est un moyen très efficace. Le bulletin scolaire étant un moyen plus formel. • Il faut bien se préparer à la rencontre des parents principalement pour les élèves qui sont en échec, il faut prendre des notes, etc. • Il faut tenir les parents toujours informés des résultats de leur enfant.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Certains élèves manquent de motivation malgré qu'on leur présente des situations significatives pour eux. • Les élèves appréhendent les situations problèmes complexes. Ils manquent de confiance en eux.	• Le travail d'équipe peut aider les élèves en difficulté à réaliser le travail et à se motiver dans leurs apprentissages. • Le rôle de l'enseignant est de diriger et guider l'élève dans ses apprentissages.

Grille d'analyse du verbatim du participant 7

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
- Planifier les évaluations en se référant au document de la progression des apprentissages en ayant comme guide les évaluations de fin d'année de la commission scolaire. - Les enseignants ont dû refaire tout leur matériel pédagogique pour se conformer à la progression des apprentissages. - La difficulté est la limite de temps, le programme est très chargé. Il est difficile de passer tous les savoirs contenus dans la progression des apprentissages ainsi que de travailler à développer les compétences de l'élève selon le programme de formation. La tâche de l'enseignant est très lourde. - Il est difficile de planifier des situations d'évaluation qui répondent aux besoins de tous les élèves, les groupes classes sont hétérogènes et les besoins sont très différents. - L'école vit une période de transition, il y a une pression entre compétences et connaissances.	Travailler en collaboration et en concertation avec l'équipe matière du même niveau pour élaborer les situations d'évaluation contribue à uniformiser les pratiques évaluatives dans l'école.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
- Il est difficile d'élaborer des situations d'évaluation de compétences tout en respectant les visées du document de la progression des apprentissages. - Les élèves manquent de vocabulaire, ils ont de la difficulté à comprendre les tâches d'évaluation; souvent, l'enseignant est obligé de faire un lexique.	- Utiliser des mini tests et des questions orales comme évaluation formative permet de réguler les apprentissages. - Le recours à l'analyse de situations de faits historique ou territoriales contribue à l'autorégulation des apprentissages.

• La plupart des élèves ne maîtrisent pas l'outil informatique, ils ne savent pas faire une recherche sur Internet, ou présenter un travail écrit en Word, ou faire un PowerPoint. • Le matériel pédagogique mis à la disposition des élèves est désuet, et il n'est pas conforme au document de la progression des apprentissages. • Généralement, les situations problèmes présentes sur Internet sont trop longues, souvent, il faut les modifier. Alors, les enseignants préfèrent construire leur propre matériel pédagogique. • Les élèves ont de la difficulté à faire le transfert des connaissances et à établir des liens entre les savoirs lors des situations complexes qui nécessitent de l'analyse. • Il est difficile d'amener nos élèves, selon leurs réalités, à un même endroit pour répondre aux évaluations. Les besoins sont très différents. • Plusieurs élèves ne maîtrisent pas l'outil informatique ce qui occasionne une gestion supplémentaire pour l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche complexe qui nécessite l'utilisation de l'outil informatique.	• Il importe de s'assurer que l'élève a les connaissances nécessaires qui lui permettent de développer ses compétences. • Il importe prendre en considération la gradation dans le niveau de complexité des situations problèmes présentées aux élèves. • Se référer aux évaluations ministérielles et les modifier pour construire de nouvelles situations problèmes.
Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les critères des grilles d'évaluation proposées par le ministère de l'Éducation sont complexes et manquent de précision, il faut les simplifier.	• Le portfolio est un outil qui permet de rassembler les travaux de l'élève afin de voir la progression de ses apprentissages. Il devient alors un outil de référence lorsque vient le moment de réviser pour les examens.

	• Pour établir son jugement final, l'enseignant fait une corrélation entre les résultats obtenus durant toute l'année scolaire et l'examen bilan du ministère de l'Éducation. Il se fit aussi à la progression de l'élève pendant l'année scolaire.
Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les nouveaux changements visent à mieux préparer les élèves aux évaluations de fins de cycles plus qu'à développer leurs compétences. On veut améliorer les résultats scolaires des élèves. • Les élèves donnent plus d'importance aux matières de base nécessaires pour le passage au niveau supérieur et ils négligent les matières dites secondaires.	• Il importe de communiquer régulièrement aux élèves et aux parents la progression des apprentissages de leurs enfants. • Il importe d'exiger que l'élève réussisse tous ses cours de toutes les disciplines pour passer au niveau supérieur, si l'on veut qu'il donne de l'importance à tous ses apprentissages. • Lors de la remise des notes, il importe toujours de supporter et d'encourager l'élève qui est en échec à persévérer pour améliorer ses notes.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• L'instabilité dans les politiques éducatives et les changements fréquents qu'a vécus notre système éducatif compliquent la tâche de l'enseignant qui ne cesse de s'adapter aux nouvelles réalités. • Certains élèves posent beaucoup de questions lors des évaluations. Il y a même ceux qui essayent de détourner leurs questions pour obtenir des éléments de réponses, l'enseignant doit être alerte.	• Questionner l'élève et le convoquer à des récupérations permet de le motiver à améliorer ses apprentissages. • Il importe d'assurer un climat favorable à l'évaluation. Une classe bien rangée et en silence rassure l'élève et l'aide à compléter son évaluation dans le calme et la concentration. • Répondre aux questions des élèves lors des évaluations par une question pour les faire réfléchir et éviter ainsi de donner des indices de réponses à l'évaluation.

• Certains élèves bloquent devant les termes difficiles ou nouveaux et se déstabilisent facilement. • En raison de la remédiation et les moyens d'adaptation auxquelles certains élèves ont droit (comme le droit à un temps additionnel aux évaluations), il y a risque de plagiat.	• Au début de l'évaluation, lire les questions aux élèves, expliquer les mots qui semblent difficiles et leur demander de souligner l'énoncé de la tâche à réaliser aide à diminuer le nombre des questions posées par les élèves. • Si la situation d'évaluation est trop longue, la divisée en deux périodes afin de donner la chance à tous les élèves de terminer dans les délais.

Grille d'analyse du verbatim du participant 8

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solution
• Le manque de temps pour planifier plusieurs situations d'évaluation complexes, certains thèmes sont trop longs et prennent beaucoup de temps. • Lors de la planification des évaluations, les enseignants visent les savoirs contenus dans les évaluations (ministérielles, de la commission scolaire, ou école) de fin d'année afin de bien préparer les élèves à ce type d'évaluation. • Il est difficile de trouver des situations stimulantes et motivantes pour l'élève. • Lors la planification de l'évaluation en équipe matière du niveau, il n'est pas évident de s'entendre sur l'intention de l'évaluation:	• La planification de l'évaluation se fait en collaboration avec l'autre collègue, les enseignants ciblent l'intention et l'objet des situations d'apprentissages et d'évaluation. • Offrir aux enseignants des ateliers où les enseignants peuvent avoir le temps pour échanger et construire des situations d'évaluation complexes.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Certaines situations d'évaluation (situation d'évaluation ministérielle de la deuxième secondaire) s'étalent sur plusieurs périodes, les élèves prennent connaissance de toutes les tâches d'évaluation à première période ce qui ouvre la porte au plagiat. • Aussi, le fait que les mêmes situations d'évaluation se passent dans des moments différents d'un groupe classe à l'autre, les élèves peuvent communiquer entre eux. • La désuétude du matériel pédagogique mise à la disposition des élèves.	• S'inspirer des situations d'apprentissage et d'évaluation présentes dans les communautés sur le site de la commission scolaire pour élaborer de nouvelles situations d'évaluation.

• Plusieurs élèves ne maîtrisent pas l'outil informatique quand vient le moment de présenter des travaux écrits par ordinateur ou faire des présentations orales en PowerPoint. Cela occasionne une gestion supplémentaire pour l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche complexe qui nécessite l'utilisation de l'outil informatique. • Il est difficile de construire des situations d'évaluation qui répondent aux besoins de tous les élèves, en raison de l'hétérogénéité des groupes classes. Certains élèves sont bilingues et d'autres éprouvent de grandes difficultés.	
Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• L'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs ne sont pas des stratégies privilégiées par l'enseignant, parce qu'un élève qui éprouve des difficultés à s'exprimer correctement dans une langue ne peut pas évaluer ses pairs. • Les échelles de niveaux de compétences manquent de précision et laissent place à l'interprétation. • Il est difficile d'établir les éléments observables avec précision principalement dans les évaluations orales, parce qu'il y a trop d'éléments à observer en peu de temps.	• L'autoévaluation et la coévaluation peuvent être utilisées lors des travaux d'équipe ou pour évaluer les compétences autres. • Utiliser des grilles qui existent déjà et les adapter à la situation d'évaluation.
Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Il est difficile d'utiliser les grilles d'évaluation pour donner une note à l'élève, le jugement peu varié d'un enseignant à l'autre.	• Prendre en considération tous les résultats de l'élève durant l'année pour établir le jugement professionnel.

	• Prendre en considération l'effort, l'application au travail, l'implication de l'élève en classe, sa progression pendant l'année et son potentiel pour établir le jugement professionnel.
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Le temps alloué aux évaluations n'est pas nécessairement respecté, certains enseignants attribuent du temps additionnel en périodes de récupération pour que les élèves puissent terminer leurs examens. • Pour les élèves en difficulté, les évaluations s'éternisent dans le temps en raison de la remédiation et des mesures d'adaptation. • La gestion de classe devient très difficile lors des évaluations des présentations orales, parce qu'il y a trop de bruit et il est difficile de se concentrer. • Les enseignants qui enseignent à plusieurs groupes reçoivent beaucoup de parents lors de la rencontre des parents d'élèves. • Certains élèves qui ont vécu plusieurs échecs sont devenus moins sensibles à l'échec, ils ont baissé les bras. • La grande difficulté c'est que les élèves pensent qu'ils ont le droit de poser des questions lors des évaluations, comme s'ils étaient dans un cours. • Les mesures d'adaptation qu'on applique pour certains élèves demandent beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant et lui occasionnent une gestion supplémentaire lors des évaluations.	• Donner la chance aux élèves de choisir entre certaines tâches dans les situations d'apprentissages aide à les motiver. • Clarifier les points qui risquent d'être problématiques pour les élèves avant de commencer l'évaluation permet d'éviter que les élèves posent trop de questions.

ANNEXE G

Gille d'analyse du verbatim du groupe de discussion

Grille d'analyse du verbatim du groupe de discussion

Thème 1 : La planification de l'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• La lourdeur de la tâche de l'enseignant. • Le manque de temps pour la planification et la création de nouvelles situations d'apprentissages et d'évaluation complexes, stimulantes et motivantes pour les élèves. • La difficulté de faire un retour rapide sur les évaluations en raison du nombre de copies élevé et le choix du moment de l'évaluation. • Les enseignants ont l'impression de passer leurs temps à évaluer les élèves, ils n'ont plus le temps de réaliser des situations d'apprentissage en classe. • Par manque de temps, les enseignants planifient leur enseignement autour des évaluations de fin d'année et les évaluations certificatives. Ils ont l'impression d'enseigner pour évaluer. • Les enseignants sont moins habiles dans la création de situations d'évaluation. • Manque de ressources pédagogiques mises à la disposition des enseignants. • Il est difficile pour certaines matières de trouver des thèmes de situations problèmes stimulants pour les élèves, comme les mathématiques. • Il n'y a aucun contrôle sur la qualité des outils pédagogiques mise à la disposition des enseignants.	• Réduire la tâche administrative de l'enseignant. • Pour chacune des disciplines, libérer des enseignants de leurs tâches administratives afin de construire une banque de situations problèmes qu'ils mettront à la disposition de leurs collègues. • Planifier des journées de formation en équipe matière avec le conseiller pédagogique pour la création de situations d'apprentissage et d'évaluation. • Les enseignants s'inspirent des situations d'évaluation qui existent déjà et des anciens examens et ils les modifient selon leurs besoins et ceux des élèves. • Les participants proposent le retour aux rencontres interécoles afin d'échanger les idées et de valider le matériel pédagogique. • Augmenter le nombre de périodes des disciplines de base donnerait du temps aux enseignants pour réaliser davantage de situations d'apprentissage en classe. • Le ministère de l'Éducation ainsi que la commission scolaire doivent mettre à la disposition des enseignants une banque de situations problèmes dont les thèmes sont stimulants et motivants pour l'élève.

• Les situations d'apprentissage et d'évaluation présentes sur Internet et les guides pédagogiques ne sont pas adaptées aux besoins des enseignants, ils doivent souvent les modifier ce qui nécessite beaucoup de temps.	• Demander aux conseillers pédagogiques de créer des SAÉ. • Prendre le temps d'échanger et de partager des stratégies avec les autres enseignants permet d'uniformiser les pratiques pédagogiques, ce qui contribue à donner un sens aux différents apprentissages des élèves. • Élargir l'enseignement ressource.
Thème 2 : La tâche d'évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les thèmes des situations d'évaluation de fin d'année proposés par le ministère de l'Éducation ne sont pas stimulants et ne sont pas adaptés à la réalité des jeunes; l'enseignant trouve alors des difficultés à les présenter aux élèves et pour les préparer à évaluation. • Les élèves ont de la difficulté à faire des liens entre les concepts étudiés et à faire le transfert des savoirs afin de les mobiliser dans des situations complexes. • Il n'y a pas de transfert de connaissances qui se fait, parce que les élèves ne savent pas comment étudier et ils ne comprennent pas ce qu'ils étudient. • Beaucoup d'élèves paniquent et stressent les jours des évaluations.	• Le MELS doit proposer un choix de deux ou trois thèmes de situations d'évaluation aux enseignants ou faire participer les enseignants à l'élaboration des situations d'évaluation puisque c'est eux qui connaissent mieux les élèves. • Développer des stratégies de métacognition aiderait les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages. Des stratégies qui leur montrent comment étudier. • Proposer aux élèves des évaluations synthèses systématiques les obligerait à se préparer et à apprendre à faire des liens entre les savoirs. • Reprendre le cours des TMI qui se donnait aux élèves sur la manière d'étudier et la façon de se préparer et de se rassurer lors des évaluations, principalement pour les élèves qui ont des évaluations certificatives.
Thème 3 : Les instruments d'évaluation et la collecte d'information	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Les changements fréquents dans les politiques éducatives ont engendré un manque d'uniformité et une disparité dans les pratiques d'évaluation.	• Revoir les pondérations des étapes et des compétences.

• L'incompréhension et la confusion qui entourent les modalités d'évaluation ont engendré une incertitude professionnelle dans les pratiques d'évaluation. • Le retour aux évaluations à choix multiples va à l'encontre de l'évaluation dans une approche par compétences. • Avec le retour aux évaluations de connaissances, on donne plus d'importance aux résultats finaux qu'au processus de l'élève pour résoudre la situation problème. • Les échelles de niveaux de compétences sont imprécises ce qui laisse place à l'interprétation.	• Le retour aux notes et à la pondération des étapes et des compétences ainsi que les critères qui les sous-tendent va à l'encontre des principes de l'évaluation par compétences.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• Avec le retour aux pourcentages, certains enseignants ont recours à la moyenne des notes cumulées pour donner la note finale. • Comment juger des compétences de certains élèves dont on sait qu'ils possèdent un bon potentiel, mais qu'ils ne font pas d'efforts pour le démontrer. • Au premier cycle, les normes de passation ne sont pas claires, ils sont sujets à des changements. • Les élèves intégrés qui étaient en réussite dans les classes spéciales sont souvent en échec dans les classes ordinaires. Malgré leurs échecs, des élèves intégrés réussissent à passer au niveau supérieur en comptabilisant les crédits obtenus dans les classes spéciales, sans prendre en considération les modalités d'adaptation ou de modifications.	• La concertation entre les enseignants est primordiale pour un jugement juste. • Lors du jugement professionnel, il importe de prendre en considération le dossier de l'élève. • Il est primordial que l'enseignant demeure le maître du jugement professionnel en évaluation.

• Un mauvais classement de l'élève risque de le rendre démotivé en raison des échecs répétés.	
Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation	
Les écueils rencontrés	Les pistes de solutions
• En évaluation, les besoins sont différents d'une matière à l'autre, il est alors difficile d'unifier toutes les pratiques. • Certains parents ne comprennent pas pourquoi leur enfant intégré ne réussit pas dans la classe ordinaire alors qu'il réussissait bien dans sa classe spéciale. • Certains parents n'acceptent pas que leur enfant se retrouve dans les classes spéciales ou poursuive dans la voie professionnelle, ils préfèrent le mettre dans une classe ordinaire malgré les échecs répétés. • Il n'y a pas nécessairement de dossier qui suit l'élève en difficulté lors de son passage à un niveau supérieur et qui informe l'enseignant de ses besoins. • En raison de la remédiation, les élèves ne respectent pas le temps alloué aux évaluations, ils pensent avoir le droit d'avoir toujours du temps additionnel pour terminer leurs évaluations. • Le problème d'absentéisme de certains élèves lors des évaluations et l'application des mesures d'adaptation occasionnent une gestion supplémentaire pour l'enseignant. • Lorsque les évaluations s'étalent sur plusieurs périodes ou lorsqu'elles se déroulent dans des périodes différentes, les élèves peuvent communiquer l'information entre eux. Ce qui ouvre la porte à la tricherie et au plagiat.	• Si les parents décident du cheminement scolaire de leur enfant qu'ils prennent alors leurs responsabilités et qu'ils cessent de blâmer l'enseignant. • Il importe aussi de baliser les modalités des mesures d'adaptation en évaluation pour les élèves qui ont des besoins particuliers, par exemple, le fait d'accorder à l'élève un temps additionnel aux évaluations. • Il importe de baliser les conditions de reprises des évaluations. • Allouer suffisamment de temps pour les évaluations afin d'assurer que les élèves puissent terminer dans les délais. • Si l'évaluation est très longue, diviser l'évaluation en deux parties distinctes et les présenter en deux périodes. • La formation professionnelle peut être une solution intéressante, mais il ne faut pas se limiter à la théorie. Il faut qu'il y ait un suivi sur le terrain par des rencontres avec le conseiller pédagogique ou avec les enseignants, etc. comme les CAP (comité d'accompagnement professionnel).

ANNEXE H

Les verbatim des participants aux entrevues individuelles semi-dirigées.

Entrevue semi-dirigée

Participant 1

Chercheur :

Bonjour,

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages.

Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter ta discipline enseignement?

Le participant :

Actuellement, j'enseigne le français à la deuxième secondaire et aussi au groupe de prolongation, des élèves qui ont échoué leur 1^{er} cycle et qui sont en reprise de cycle dans différentes matières. Cela fait neuf ans que j'enseigne au secondaire, au début de ma carrière, j'ai enseigné la morale et la religion, je dirai ça fait au moins six ans que j'enseigne le français.

Chercheur : quelles sont les compétences visées dans ta discipline?

Participant :

Il y a trois compétences visées. Premièrement, la compétence en lecture : comprendre et apprécier des textes variés. Elle comporte quatre dimensions de lecture : la compréhension, l'interprétation, l'appréciation et la réaction des textes variés : des textes narratifs, des textes littéraires, des textes descriptifs, des textes d'opinion, etc.

Chercheur : Arrivez-vous à explorer toute la variété de ces textes avec tes élèves?

Participant : Oui, c'est sûr qu'on n'explore pas tous les genres de textes littéraires, on aborde beaucoup le texte narratif au premier cycle. Les textes poétiques, j'avoue que je n'ai pas trop de temps de les aborder. Au premier cycle, on se consacre plus aux textes descriptifs et aux textes d'opinion, c'est ce qui est prescrit dans le programme. En ce qui a trait à la pondération, 40 % de la note est consacrée à la lecture et un autre 40 % de la note est consacré à l'écriture de textes variés. Finalement, il y a la compétence orale, s'exprimer dans des modalités variées, qui représente 20 % de la note de l'année au premier cycle.

Chercheur :

Comment définirez-vous une compétence?

Participant :

À mon avis, une compétence c'est un savoir théorique et pratique dans une matière donnée. L'élève peut exprimer sa compétence à travers des textes écrits ou à travers l'expression orale.

Chercheur :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations?

Qu'est-ce qui guide vos choix?

Certains éléments influencent-ils vos choix?

Certains éléments limitent-ils vos choix?

Participant :

La limite de temps, évidemment. Je suis une personne qui est exigeante dans la correction des textes. Idéalement, si l'on parle de la compétence en écriture c'est de faire écrire les élèves le plus possible, mais cela n'est pas toujours évident, surtout qu'on a trois compétences dans une étape à évaluer et aussi à faire pratiquer. C'est sûr que ça nous limite un peu. Ce qui influence beaucoup mes choix lors de la planification c'est évidemment la préparation aux évaluations de fin d'année. Moi, je suis en deuxième secondaire, c'est sûr qu'à la fin de l'année, il y a les évaluations bilans du MELS et de la commission scolaire. Donc, c'est sûr que j'essaie de reproduire des tâches qui sont similaires pour que ça ne soit pas une nouveauté pour l'élève quand il arrive à faire la tâche. On parle de tâches complexes qui impliquent souvent soit une tâche d'écriture et, même parfois, une tâche orale dans la même situation d'évaluation.

Chercheur : Ces tâches, c'est toi qui les crées?

Participant : J'en crée et je m'inspire aussi des tâches d'évaluation qui ont été faites dans les années précédentes par le MELS ou par la commission scolaire. Donc, c'est de prendre des tâches qui existent déjà et je les adapte, ou je les prends telles quelles. Évidemment, il y a aussi le programme qui m'inspire beaucoup, mais il est à revoir relativement à la progression des apprentissages. On est sensé s'asseoir en fin d'année avec la conseillère pédagogique afin de voir qu'est-ce qu'on attend de nous au secondaire 1 et 2, qu'est-ce qu'on doit évaluer et corriger dans un texte? Je pense que ce n'est pas encore conforme et cohérent dans chaque cycle et à tous les niveaux, c'est ce qui est à vérifier.

Il y a des nuances, certains corrigent la syntaxe d'une façon et d'autres d'une autre façon. Des fois, le MELS nous inscrit des instructions qui ne sont pas toujours claires. Par exemple, il nous demande de ne pas corriger la répétition de la proposition, mais il y a ceux qui la corrigent et d'autres pas. Donc, il y a des choses à revoir et à retravailler.

Je pense qu'il y a un manque d'informations. Si je peux expliquer ça, je dirai que c'est probablement la lourdeur de la tâche de l'enseignant. Peut-être, il faut prendre un moment pour regarder de façon très détaillée le document de l'évaluation des apprentissages, de regarder chaque tâche d'évaluation, c'est le temps qui manque.

Chercheur : vous parlez du document de fin d'année du MELS?

Participant : Oui, c'est ça. C'est sûr qu'il y a des pratiques qui sont établies, mais il y a toujours des changements qui se font chaque année, et c'est d'arriver à arrimer toutes ces pratiques d'évaluations avec les changements qui arrivent chaque année du MELS. En français c'est un gros dossier sur lequel on veut débattre en français. Oui, il y a beaucoup de lacunes.

Chercheur : Est-ce que cela concerne seulement les enseignants du français de ton école ou de toute la commission scolaire?

Participant : C'est tous les enseignants du premier cycle, par la suite on communiquera ça au deuxième cycle.

Chercheur :

Dans les politiques d'évaluation, le MELS exige que l'évaluation formative soit intégrée dans la pratique enseignante.

Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Participant :

Oui, certainement. Je dirai que tout au cours de l'étape, j'utilise l'évaluation formative. J'essaie pour chaque compétence d'avoir au moins une évaluation formative. Seulement, on revient au premier point qu'on a présenté et qui est le

manque de temps et la complexité de la tâche. Je manque de temps nécessaire. Des fois, j'essaye de faire plus, mais par manque de temps ce n'est pas évident. Il y a aussi la partie grammaire qui implique les notions grammaticales à intégrer dans un texte, je fais beaucoup de petites évaluations formatives. C'est, ce que je fais beaucoup avec le groupe de la prolongation : de revenir sur les tâches qu'ils ont effectuées et de les réévaluer, je les guide beaucoup. Par exemple, dans un texte d'écriture, les élèves m'envoient par l'ordinateur une partie du travail sur le texte à écrire, puis j'inscris mes commentaires et je leur redonne le travail pour qu'ils continuent. Donc, c'est vraiment très formatif et très aidant.

Chercheur : Tu fais toujours un retour sur ce qu'ils ont fait, une rétroaction. Ce n'est pas toujours possible quand on a beaucoup de groupes.

Participant : Oui, mais c'est un choix que j'ai fait avec ce groupe-là. Sinon, il va y avoir un taux d'échec très élevé.

Chercheur :

Le MELS propose différentes modalités d'évaluation formatives qui permettent l'autorégulation et contribuent au développement des apprentissages de l'élève, à savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Participant :

J'ai déjà utilisé la coévaluation et l'autoévaluation dans les années précédentes et je trouve que ce n'est pas représentatif de la réussite ou non de l'élève. Souvent, les élèves qui éprouvent des difficultés ont tendance à se surévaluer, et les élèves les plus performants ont tendance à se sous-évaluer. Ce n'est pas que je n'y crois pas du tout. L'autoévaluation et la coévaluation suivie d'une rencontre de la part de l'enseignant peuvent aider l'élève, mais utiliser juste l'autoévaluation ou juste la coévaluation j'y crois plus ou moins.

Chercheur :

À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant :

Personnellement, j'ai tendance à évaluer plus les compétences, sauf encore une fois ce qui concerne la grammaire, parce que je trouve que le transfert de connaissances, en français particulièrement, vers des compétences se fait plus ou moins. Par exemple, je trouve qu'enseigner le déterminant, le nom et l'adjectif c'est dans le but de les identifier puis de les corriger dans un texte. Par contre, ce que je constate dans la correction des textes c'est qu'il y en a très peu qui font le transfert de ces connaissances. Je pense que le fait de décontextualiser le contenu des apprentissages ça empêche les élèves de mieux comprendre l'importance et la pertinence de cet apprentissage. Les élèves ne font pas le lien entre les connaissances grammaticales apprises et le texte à écrire. Donc, le lien ne se fait pas et le transfert ne se fait pas. Même si chaque fois, je rappelle pourquoi on apprend ça. Je pense que le problème est là. Je crois que l'idéal, encore une fois, c'est de travailler davantage cet apprentissage, mais dans un contexte.

Chercheur :

Lors des évaluations certificatives, à quelle fréquence utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant :

Les évaluations que j'utilise davantage au cours de l'année sont des épreuves mises au point par les enseignants de l'équipe matière du même niveau. Souvent, je m'associe à un enseignant qui est dans mon niveau d'enseignement, puis on bâtit beaucoup de matériel pédagogique ensemble. Aussi, je bâtis beaucoup moi-même, et souvent, je partage avec les enseignants de l'équipe matière du même niveau. Les

épreuves uniques qui sont données par le ministère, on les utilise souvent à la fin de la deuxième étape et à la troisième étape comme des pratiques.

Chercheur : La concertation entre les enseignants se fait-elle bien?

Participant : Ça se fait bien de la part des enseignants qui sont volontaires. C'est-à-dire que moi je suis toujours prête à partager et à échanger, par contre, il faut que ça soit réciproque. Je ne veux pas non plus insister si l'enseignant n'est pas. C'est sûr que c'est difficile de trouver du temps, mais on arrive au moins une fois par étape à s'asseoir et à déterminer ce qu'on va faire. Comme ça fait quelques années que je suis dans la même école avec les mêmes enseignants, on a comme même un matériel pertinent qui est déjà construit qu'on utilise.

Chercheur :

À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant :

Je m'inspire beaucoup des épreuves données par la commission scolaire et le MELS puis je me réfère au programme et à l'échelle de niveau de compétences.

Je fais référence au document, mais j'utilise aussi des ressources humaines dans l'école, particulièrement la conseillère pédagogique de l'école que je considère comme une référence.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur

Comment construisez-vous ou préparez-vous les évaluations que vous proposez aux élèves?

Concrètement, comment procédez-vous?

Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous construisez les évaluations de compétences?

Participant :

En fait, les critères sont toujours les mêmes. Par exemple, si je fais référence à une tâche de lecture, souvent, on veut que les élèves manifestent leur compétence dans les

quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, l'appréciation et la réaction. Donc, c'est sûr qu'il va y avoir des questions qui vont porter sur des textes ou sur un roman en lien avec ces quatre dimensions-là.

Chercheur : lors des évaluations de compétences avez-vous recours à des situations problèmes complexes (comme en lecture par exemple où on peut trouver les quatre dimensions) et à quelle fréquence?

Participant : En fait, au premier cycle, l'élève doit manifester sa capacité à exprimer son point de vue et de le justifier en faisant des liens avec l'œuvre qui est étudiée que ce soit un film, un texte ou un spectacle. Il doit être capable de faire des liens, des illustrations, d'affirmer son idée et d'expliquer son idée par des exemples.

Si, par exemple, je fais référence à la critique littéraire, on peut voir si l'élève fait le lien entre le schéma narratif dans un texte qu'il doit exprimer par écrit. Pour la partie de la critique, l'élève doit être capable, justement, d'utiliser des critères et des éléments observables dans le texte, de les critiquer et d'être capable de justifier son point de vue en faisant des liens. C'est la même chose dans des questions d'un examen de lecture. Il va y avoir aussi une partie d'appréciation et de réaction, où l'élève doit être capable d'illustrer son point de vue avec des exemples. Donc, oui c'est souvent complexe. Comme les examens de bilan impliquent souvent les deux parties, la lecture et l'écriture. Il y a donc des textes à lire et l'élève doit chercher des informations et doit être capable de les mettre sur la feuille de notes et de réinvestir ces idées-là en écriture.

C'est toujours la même grille d'évaluation pour l'écriture qu'on adapte au thème de la situation d'évaluation. Donc, d'être capable de respecter la tâche. Ensuite, il y a la cohérence, le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe d'usage et la grammaire, c'est ces cinq critères qu'on évalue tout le temps.

Chercheur : La pondération des compétences est-elle représentative du temps d'enseignement consacré à chacune d'elles?

Participant : Oui, je la trouve représentative. Mais, peut-être, je trouve que la pondération qu'on attribue à l'oral permet de sauver des élèves en français parce que

souvent ils s'expriment bien et ça les aide à passer. Des fois, je trouve qu'elle n'est pas représentative des deux compétences d'écriture et de lecture. Je trouve que les élèves qui éprouvent certaines faiblesses en écriture peuvent obtenir une bonne note à l'oral parce qu'ils s'expriment bien et par conséquent ils réussissent à passer.

Ce que je trouve aussi comme lacune, c'est qu'on demande aux élèves d'écrire des textes d'environ 300 mots en deuxième secondaire, ce que je trouve très exigeant pour certains d'entre eux. Je pense que les tâches devraient être plus courtes et ça ne nuirait pas à leur capacité d'exprimer leur compétence. Souvent, il y a des élèves qui échouent parce qu'ils ne sont pas capables de gérer leurs temps. Par exemple, dans les trois heures de temps qu'on leur accorde pour faire le plan, écrire le brouillon, faire la correction et par la suite faire la mise au propre, je trouve que ce sont des tâches longues qui prennent beaucoup de temps. Je pense que s'ils ont des tâches plus courtes, donc moins de mots, les élèves vont avoir la chance d'exprimer mieux leur compétence en écriture. Je mets en question la longueur des textes qu'on leur donne en secondaire 2. Je trouve que c'est important que l'élève ait une culture du texte narratif : lire des romans, pouvoir s'exprimer et apprécier tout ça. Par contre, c'est mon avis très personnel, je pense que les tâches d'écriture peuvent être plus variées et les élèves pourraient autant exprimer leur compétence en écriture, plutôt que de leur demander d'écrire un texte narratif qui est souvent très exigeant pour certains d'entre eux. Ils peuvent manquer de créativité. Donc, je pense qu'on pourrait adapter davantage les situations d'écriture.

Chercheur

Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant : Oui, j'en élabore beaucoup. Non, je n'ai pas de canevas. Pour construire des situations d'évaluation, je me concentre sur les compétences que je veux atteindre. Par exemple, les caractéristiques du texte, ou les compétences que je

veux atteindre comme la lecture et l'écriture. Je m'inspire aussi des situations d'évaluation du MELS.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur :

Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer les compétences dans votre discipline d'enseignement?

Qu'est-ce qui guide votre choix?

Qu'est-ce qui peut limiter vos choix?

Participant :

J'utilise, souvent, des grilles d'évaluation proposées par le MELS; je prends le barème de correction qui nous ait suggéré et je le réutilise dans les évaluations que je construis.

Chercheur : Le barème du MELS est-il toujours bon?

Participant : Le barème je le trouve bon dans l'ensemble. Mais, je reviens encore à ce que j'ai dit tout à l'heure, par exemple, dans l'évaluation de la syntaxe, qu'est-ce qu'on considère comme erreurs et qu'est-ce qu'on ne considère pas. Je pense qu'il faut se concerter et s'entendre sur une même modalité d'évaluation.

Chercheur : Utilises-tu le portfolio comme outil de collecte d'information?

Participant : Qu'est-ce que tu entends par le portfolio?

Chercheur : C'est le fait de mettre tous les travaux de l'élève dans un duo Tang afin de voir la progression de ses apprentissages.

Participant : Oui, ça, je l'utilise parce que c'est un moyen de transmissions des évaluations aux parents. Je ne le voyais pas comme un outil, mais plus comme une organisation.

Évidemment, j'inscris toutes les notes dans mon agenda et je les rentre sur GPI. La gestion dans la transmission des évaluations est de s'assurer que l'élève transmet ses évaluations à ses parents. Ça, c'est comme l'histoire des devoirs. Tout ce qui nécessite un contrôle c'est souvent beaucoup de travail.

Chercheur :

Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, à quels critères faites-vous référence et quels indicateurs utilisez-vous?

Participant :

C'est sûr que le critère qui varie le plus c'est l'adaptation à la situation d'écriture. Évidemment, d'une tâche à l'autre, le sujet varie et les critères aussi. Par exemple, le nombre de mots, le temps, tout ça, c'est la partie qui varie le plus.

C'est sûr qu'à la fin de l'année je dois porter un jugement sur la compétence de l'élève, j'utilise donc les cotes A, B, C, D, E.

Chercheur

Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le MELS ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau du développement d'une ou des compétences?

Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs de réussites à toutes les copies de vos élèves?

Participant :

Je trouve que c'est parfois difficile, oui ce n'est pas toujours évident. Il y a des élèves pour qui c'est évident d'autres non. Par exemple, un élève qui écrit un texte qu'il débute bien, mais il ne finit pas la tâche. Je donne un autre exemple, un élève qui est hyper compétent en écriture, mais malgré le fait qu'il s'est représenté à une reprise d'évaluation, il n'a pas écrit son texte au propre alors que c'est le propre que je corrige. Donc, il se retrouve en échec, malgré que c'est un élève qui est capable d'exprimer sa compétence. Je trouve ça difficile. Par exemple, dans des situations d'évaluation de lecture, l'élève exprime son avis, il fait des liens avec le texte, les liens des fois ne sont pas pertinents, mais il le fait. Donc, c'est beaucoup de critères qui rentrent en ligne de compte et qui rendent, des fois, difficile le jugement professionnel. Ou encore, par exemple, l'élève qui dans certaines questions manifeste une bonne compétence, mais dans d'autres non. Et à la fin, il faut porter un jugement global et ce n'est pas évident.

Chercheur : Avez-vous recours à la moyenne des notes cumulées pour porter votre jugement?

Ça dépend, par exemple, lors des dernières situations d'évaluation de la commission scolaire, il fallait mettre des cotes et après porter un jugement global qu'on doit traduire en pourcentage. Donc, ce n'est pas toujours évident. Par contre, dans un autre exemple, les élèves qui expriment leur compétence, « mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue », dans des situations qui évaluent des contenus d'apprentissage où l'élève va avoir, par exemple, 80 % dans les noms, les déterminants, les adjectifs, mais, dans une situation plus complexe, où l'élève doit écrire un texte, il ne transfère pas cette compétence. Et là, il se retrouve avec des 40 %, des 50 %. Je trouve ce n'est pas parce que c'est un pourcentage que c'est, nécessairement, représentatif. Donc, je crois qu'il faut faire confiance au jugement de l'enseignant. Mais, le jugement peut être subjectif. Pour moi, l'élève peut ne pas exprimer sa compétence, mais pour un autre enseignant, il l'exprime. Donc, je trouve que c'est très délicat. C'est difficile d'établir une cohérence avec exactitude.

Chercheur :

Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposées par le MELS?

Par exemple, si l'on prend : l'échelle 4 et l'échelle 3 en écriture.

Participant :

Encore une fois, c'est subjectif. Qu'est-ce qui est moyen, qu'est-ce qui est global? Pour toi, pour moi, ça peut être très différent. Non, ce n'est pas très évident de démontrer qu'un élève personnalise son texte, alors qu'on essaye d'enseigner déjà une structure. C'est comme un peu à contre-courant. C'est comme si qu'on dit à l'élève, voici la structure à suivre; on veut une introduction : un sujet amené, un sujet posé, un sujet divisé, par contre si tu t'exprimes de façon très personnelle et on voit que tu personnalises beaucoup ton texte, tu as une compétence assurée. Ce n'est pas évident ce discours-là.

Chercheur : Comment faites-vous pour pouvoir prendre un jugement?

Participant : À l'oral c'est plus facile, je veux dire que si l'élève s'exprime bien, il n'a pas d'hésitation, tu es organisé et il a de l'intonation, ça, c'est plus facile à évaluer. L'élève qui arrive à capter l'intérêt de l'auditoire, ça se sent. La même chose en lecture, les élèves qui sont capables de faire le lien avec le texte en plus des liens avec la vie courante c'est excellent. Mais, pour écrire des textes personnalisés, c'est plus difficile, et on n'a pas toujours le temps d'enseigner à l'élève de personnaliser son texte.

Chercheur : Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposées par le MELS?

Participant : Les critères des échelles descriptives de niveaux de compétences sont ambigus, ils manquent de clarté et de cohérence. C'est sûr que c'est à revoir, je pense que ça nécessiterait plus un travail d'équipe. À la fin de chaque année, les enseignants des équipes matières du niveau doivent se concerter afin de revoir leurs évaluations et de décortiquer les critères d'évaluation. Le MELS doit être plus à l'écoute des enseignants qui pratiquent directement dans les écoles, plutôt que l'inverse.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur :

Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

- a) Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une compétence?
- b) Qu'est-ce qui vous permet de conclure que l'élève a atteint la maîtrise de la compétence?
- c) Procédez-vous de la même façon dans les évaluations en cours d'année et aux évaluations de fin d'année?
- d) Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement?
- e) Comment avez-vous surmonté ces difficultés?

Participant :

a) Honnêtement, je fais beaucoup de moyennes des pourcentages de chacune des tâches que j'utilise à chaque étape, et ma pondération va en fonction de la représentativité d'une tâche de la compétence. Par exemple, à la première étape en français, on fait beaucoup d'évaluation de grammaire, mais pour les évaluations de grammaire, je n'accorderai pas une grande pondération. Si je considère que la tâche est plus représentative de la compétence, je vais lui donner un grand pourcentage. Tandis que lorsque les élèves sont en écriture d'un texte, je trouve que c'est plus représentatif, donc je donne une grande pondération à l'écriture d'un texte. Je considère que c'est dans ces situations que les élèves expriment la compétence.

b) Je considère que les élèves sont en acquisition de la compétence durant l'année et c'est surtout à la fin de l'année que je vais porter un jugement, soit à la hausse, soit à la baisse. Des fois, l'élève a cumulé de mauvaises évaluations au début de l'étape puis il se reprend. Si je vois, qu'à la fin de l'année, il exprime davantage la compétence, c'est sûr que cet élève-là va réussir.

Toutefois, l'élève qui est capable d'exprimer sa compétence, mais qu'il ne le fait pas, je ne peux pas le faire réussir non plus. Il faut que je sois capable de le constater. Même si j'ai l'impression que l'élève a un potentiel, tant qu'il ne l'a pas exprimé, je ne peux pas dire qu'il est en réussite.

c) Oui sensiblement la même. C'est sûr que plus en avance dans l'année plus en laisse de côté un peu la grammaire. À la première étape, on est plus dans la grammaire, mais à la troisième étape on est plus dans les compétences et dans les situations plus complexes.

d) Oui, des difficultés j'en ai eu. C'est sûr que ce n'est pas toujours évident de porter un jugement global sur l'élève. Des fois, ce que je trouve intéressant, c'est d'échanger en équipe niveau et voir qu'un élève qui a obtenu 56 % comment est-il dans les autres matières? De voir s'il va être capable de réussir avec une mesure d'appui. La concertation entre les enseignants est très, très, importante, parce que des fois, oui, il a une lacune en français, mais ça va bien dans les autres matières.

Donc, c'est de voir, si malgré le fait que cet élève échoue une matière, il est capable de réussir avec une mesure d'appui en troisième secondaire. Donc, c'est beaucoup plus la concertation, je pense, qui aiderait à porter un jugement plus objectif.

Chercheur :

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Participant :

C'est sûr qu'il y a le bulletin à la fin de l'étape. Il y a les portfolios que j'envoie aussi à chaque étape. Sinon, il y a à la première étape la communication aux parents. Évidemment, il y a des parents qui rentrent en communication avec nous donc j'informe les parents de la progression des apprentissages de leur enfant.

Chercheur : Est-ce que les parents s'impliquent et souhaitent connaître les résultats de leurs enfants?

Participant : Pas nécessairement, ce n'est pas la majorité des parents qui s'intéressent. Il y a aussi des parents qui manifestent le besoin, mais, souvent, au cours de route lâchent prise très rapidement. Avec un groupe, j'ai communiqué avec des parents qui étaient intéressés de leur transmettre des informations sur le déroulement du cours et les travaux à faire. Puis, j'ai fait une première communication des travaux à faire et j'ai demandé aux parents de me répondre ou d'avoir un accusé de réception, il n'y a personne qui l'a fait. Alors qu'il y avait au moins une quinzaine de parents qui m'avaient demandé ce service-là. Et j'ai fini par lâcher prise. On s'entend que ça demande beaucoup de temps de faire un compte rendu pour chacun des élèves. Sinon, éventuellement, j'aimerais utiliser le portail Internet de la commission scolaire où on peut afficher le contenu qu'on enseigne, les devoirs à faire chaque semaine. J'ai une autre amie qui est dans une autre école et qui utilise ça, elle m'a dit que ça se fait très rapidement.

Chercheur : les élèves reçoivent-ils bien leurs notes?

Participant : c'est sûr que mes élèves au secondaire sont dans la pensée magique. Souvent, ils ont beaucoup de difficulté à voir la réalité. Parfois, ils sont en réussite dans un examen et ils tiennent pour acquis qu'ils réussissent, alors qu'il ne voit pas nécessairement l'ensemble des choses. Même si je mets les évaluations dans le portfolio, des fois il faudrait peut-être les inviter à sortir tous leurs travaux et les regarder. Ils sont vraiment dans le plaisir et dans le court terme. Donc, ils ont vraiment beaucoup de difficulté à percevoir la réalité. Souvent, ils sont surpris ou ils sont très déçus.

D'autres aussi sont déjà découragés d'avance. Souvent, ils ont déjà abandonné; si je fais référence à la prolongation, ils ne croient pas la possibilité de réussir à la suite des échecs qu'ils ont vécus auparavant. Parfois, c'est difficile de leur faire comprendre que c'est possible de réussir même si on a, souvent, était en échec, c'est difficile de leur part de réaliser ça.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Chercheur :

Les rôles des enseignants et des élèves :

- a) Dans votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences?
- b) Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation?
- c) Le groupe a-t-il un rôle, une participation à un moment donné dans l'évaluation?
- d) Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

Participant :

a) Le rôle de l'élève à mon avis est énorme dans le processus d'évaluation des compétences. Dans le sens où, c'est lui qui exprime sa compétence. Donc, il faut qu'il s'investisse énormément. Par exemple, si l'élève n'est pas attentif durant ses cours et qu'il a manqué beaucoup d'informations, et qu'il ne se présente pas aux récupérations, et bien, c'est sûr qu'il ne faut pas s'attendre à des miracles.

b) Tout repose sur les élèves, on essaye de leur enseigner les compétences, de leur montrer les critères sur lesquels ils sont évalués et de les expliquer. Après ça, quand on est en l'évaluation, c'est eux qui rentrent en jeu.

c) Surtout dans l'acquisition des connaissances et du contenu, aussi en lecture, c'est sûr que dans un groupe ça nécessite un climat de classe qui est favorable aux apprentissages, il faut assurer un certain calme. Oui, ça peut devenir très problématique, pour un groupe qui a de la difficulté à respecter le silence auquel l'enseignant doit s'attendre, c'est sûr que ça pénalise les élèves. Ça, ils ne le voient pas, mais les enseignants anticipent déjà. Lors des évaluations, non, ils savent qu'il faut respecter le silence et qu'ils ne doivent pas déranger. Il arrive aussi que lors des évaluations, par exemple, dans une journée d'examen, que certains élèves arrivent en retard, ils perdent alors du temps pour la situation d'évaluation, ce qui les pénalise.

Chercheur :

On est arrivé à la fin de l'entrevue, as-tu quelque chose à ajouter?

Participant :

Oui, il y a quelque chose que j'ai oublié. Je trouve que les élèves en difficulté, par exemple, le groupe de prolongation, ils ont souvent de la difficulté à voir la pertinence de ce qu'ils font, et rendre les tâches significatives pour eux c'est plus difficile. Actuellement, on a fini de monter un projet des compétences transversales qui a des répercussions sur toutes les matières : français, mathématiques, anglais et géographie. Donc, c'est un projet commun et il va y avoir des évaluations dans chaque cours et il va y avoir une partie de tâche à faire dans chaque cours. Les élèves pourront voir l'impact des apprentissages dans plusieurs domaines, ce qui leur permet de faire des liens avec toutes les matières. Le projet porte sur les voyages une tâche qui est très significative pour eux. Donc, peut-être qu'ils vont être plus habilités à développer leurs compétences et à faire des liens entre d'autres matières et à donner un sens à leurs apprentissages.

Chercheur : Donc, développer des projets interdisciplinaires pourrait aider les élèves à faire des liens et à faire le transfert des connaissances d'une matière à l'autre.

Participant : Oui exactement, je dirai particulièrement avec des élèves en difficulté. Ce qui nécessite la concertation entre les enseignants et d'arrimer les pratiques. Le travail d'équipe et la communication entre les enseignants sont essentiels afin de surmonter ces difficultés.

Merci beaucoup pour votre participation et pour votre collaboration.

Fin de l'entrevue.

Entrevue semi-dirigée

Participant 2

Chercheur : Bonjour.

Participant : Bonjour.

Chercheur :

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages. Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Peux-tu nous présenter la discipline enseignée?

- 1- À quel niveau du secondaire enseignez-vous?
- 2- Combien d'années d'expérience avez-vous?
- 3- Combien de compétences sont visées? Quelles sont-elles?

Participant :

Ça fait 21 ans que j'enseigne le français. Ces dernières années, j'enseigne principalement à la quatrième secondaire. J'ai enseigné au premier cycle, à la troisième secondaire également, et depuis quelques années, j'enseigne à la quatrième secondaire.

Pour les compétences évaluées, principalement, c'est les mêmes pour tous les niveaux en français : savoir écrire, savoir lire et savoir s'exprimer et communiquer oralement. Ça n'a pas changé, c'était comme ça au début de ma carrière; c'était principalement ces trois aspects-là.

Chercheur : Donc, ça n'a pas changé par rapport à la réforme.

Participant : Non, la réforme n'a pas apporté beaucoup de changements par rapport à mon travail et en évaluation aussi, sauf quelques petits détails.

Chercheur :

Dans vos mots, qu'est-ce qu'une compétence?

Participant :

C'est un savoir-faire, c'est surtout d'être capable de réaliser une tâche. Par exemple, on demande aux élèves de faire une production écrite et on leur donne des consignes, et ils doivent utiliser toutes leurs ressources grammaticales et les outils mis à leur disposition comme les dictionnaires, etc. pour exécuter la tâche. Donc, c'est d'être capable de mettre en pratique leurs connaissances.

Thème 1 : La planification de l'évaluation**Chercheur**

Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations?

Qu'est-ce qui guide vos choix?

Certains éléments influencent-ils vos choix?

Certains éléments limitent-ils vos choix?

Participant :

Je vais surtout parler du français. Habituellement, ce qu'on vise c'est les fins d'étapes, il y a un examen sommatif ou un examen de fin d'étape. En lecture, on présente les textes à lire aux élèves deux ou trois semaines avant la fin de l'étape. Par exemple, relativement à la compétence savoir lire, on fait des exercices et des pratiques d'examens, à la fin, c'est l'examen qui compte le plus. Mais, tout ce qui était fait au préalable est comptabilisé aussi. En quatrième secondaire, c'est plus difficile de donner beaucoup d'évaluations, ce n'est pas toujours évident en français. On ne peut pas, par exemple, donner une production écrite par semaine. J'ai essayé de le faire au début de ma carrière, mais ce n'est pas évident pour la correction.

Habituellement, il devrait y avoir une évaluation sommative d'écriture, une évaluation sommative de lecture et deux productions orales dans l'année. Alors, c'est les trois compétences qui sont vues par étape, mais évidemment on a des évaluations formatives au préalable.

Chercheur :

Dans les politiques d'évaluation, le MELS exige que l'évaluation formative soit intégrée dans la pratique enseignante.

Faites-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Participant :

C'est sûr qu'on doit être très créatif pour inventer des façons d'évaluer, surtout en écriture. Si on faisait une production écrite et l'enseignant corrige à chaque fois, ça serait répétitif. C'est bon d'impliquer les élèves dans la correction de leurs travaux. Leur dire de réfléchir sur leur propre pratique et celles de leurs camarades. Ils peuvent lire, donner leurs points de vue et mettre en pratique tous les critères d'appréciation d'un texte littéraire. Quelles sont les forces d'un texte? Quels sont les défis de l'élève en écriture? Et à force de lire les textes des autres, ça leur donne des idées de quoi faire et ne pas faire aussi. On essaye toujours de trouver des façons de mettre la

correction en pratique de façon que chaque élève soit impliqué, sans nécessairement que ça compte dans le bulletin.

Au début de ma carrière, je me disais qu'il faut que tout compte, mais ce n'est pas nécessaire en français, en tout ça. Ce qui importe, c'est que les élèves fassent différents écrits, différentes lectures, et il faut choisir des activités et des textes qui sont signifiants et motivants pour eux.

Chercheur :

Q2 : Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Participant :

Ça dépend du niveau d'enseignement et de l'école. Je prends un exemple, où ça devient problématique, c'est en cinquième secondaire; c'est une des raisons pour laquelle je n'ai jamais enseigné à la 5^e secondaire parce qu'on a l'impression d'enseigner pour évaluer. On ne voit que l'examen du MELS de fin d'année et on enseigne autour de ça. J'ai remarqué que pour mes collègues de la 5^e secondaire, leur temps est très, très, compté, et ce n'est pas de leur faute. Ils enseignent dans le but d'évaluer. Dans d'autres niveaux, ce n'est pas tout à fait ça, on a plus de latitude. On peut s'arrêter, lire certains textes, introduire la littérature et enseigner des apprentissages sans nécessairement que ça soit évalué. Ce qu'on veut à la fin, c'est de développer des compétences en lecture. Le MELS ne le dit pas. Au fond, notre mission c'est de faire aimer la lecture. Alors, il faut qu'ils pratiquent, il faut que ça soit intéressant et motivant pour les jeunes.

Mais, une des difficultés est de choisir de bons textes en lecture et de bons thèmes. En écriture, il faut se renouveler. Je n'aime pas fonctionner avec les mêmes examens, j'aime renouveler mon matériel et changer d'instruments d'évaluation.

Chercheur :

Le MELS propose différentes modalités d'évaluation formatives qui permettent l'autorégulation et contribue au développement des apprentissages de l'élève, à

savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Participant :

Premièrement, le MELS nous propose différentes modalités d'évaluation, mais j'ai l'impression qu'on ne les communique pas assez au deuxième cycle. On aimerait savoir ce qui se fait ailleurs et ce qui est proposé. En attendant, on fait les choses nous-mêmes. J'essaye d'utiliser ça, la coévaluation par les pairs, par exemple, mais je fais des choses moi-même. C'est-à-dire, par instinct. Ce qui est visé avec la réforme se faisait moins avant. Personnellement, j'aimerais avoir des exemples d'évaluation qu'on nous propose : avoir un matériel de la part du MELS, de la commission scolaire ou du conseiller pédagogique. Le conseiller pédagogique devrait nous mettre au courant de tout ce qui se fait.

Chercheur :

À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant :

Depuis que j'enseigne à la quatrième secondaire, je ne fais plus d'évaluation de connaissances et je n'ai pas le goût d'en faire. Au début, on faisait des examens de grammaire : un examen sur les participes passés et un examen sur les verbes.

Chercheur : Ce n'est pas important que les élèves acquièrent des connaissances?

Participant : Oui, c'est ce que je croyais. Ça ne datait pas de la réforme, mais depuis le programme de 1982, il n'y avait pas de volet grammaire. La grammaire est un outil. On mettait en pratique les connaissances grammaticales par l'écriture.

C'est sûr qu'on fait de l'enseignement magistral sur des règles de grammaire et sur les nouvelles règles qui arrivent chaque année. Par exemple, en quatrième secondaire, il y a certaines règles qu'on ne voit pas en troisième secondaire, et la même chose en troisième secondaire et en deuxième secondaire, etc. Mais, faire un examen, par exemple, qui va porter sur les règles du participe passé et les verbes pronominaux, en quatrième secondaire, ça ne se fait pas. Mais, on vérifie la grammaire à travers les

dictées et l'écriture. Il y a quelques années, le MELS a suggéré, je crois que c'était Mme Courchesne qui était à l'époque ministre, de multiplier les dictées en français et j'en ai fait. C'est une façon de mettre en pratique ce qu'on a appris. Mais, la meilleure façon de mettre en pratique ces connaissances, à mon avis, c'est la production écrite. C'est là qu'on voit si les élèves font le transfert.

Un grand problème que j'ai observé depuis le début de ma carrière, c'est qu'en français, la partie grammaire : les règles, la ponctuation, etc. les élèves vont tout savoir là-dessus, ils vont tout apprendre par cœur, mais qu'ils ne font pas le transfert lors de l'écriture. Pour évaluer ce transfert dans la production écrite, nos grilles sont conçues de sorte qu'il y ait une partie pour les idées, ça généralement ce n'est pas un problème, la clarté, la pertinence, le vocabulaire et une partie grammaire, orthographe et ponctuation. Souvent, ce qui va faire échouer un élève c'est la partie grammaticale. La grammaire est un outil qu'on utilise dans le cadre d'une production écrite. Je pense que lorsqu'on enseigne la grammaire systématiquement, c'est ce qui se fait en deuxième et troisième secondaire, je présume, les élèves oublient et ils ne font pas le transfert. Je ne sais pas comment on pourrait modifier le programme de sorte que ce soit une chose importante. On a beaucoup discuté l'idée et on s'est posé des questions, s'il ne pourrait pas y avoir un cours de français grammaire et un cours de français littérature. Comme chez nos amis anglo-saxons, des cours de grammaire et de la littérature. Mais, on dirait que ce genre de discussion ne dépasse pas l'enceinte des écoles.

Chercheur :

Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant :

Depuis quelques années, en 4^e secondaire, il y a un examen de la commission scolaire en lecture et en écriture.

Le reste, c'est moi-même et ma collègue qui le bâtissons. Souvent, je fais des évaluations de compréhension de textes. Cette année, j'ai bâti l'examen de la quatrième secondaire en écriture. Le thème portait sur le droit de vote à 16 ans, est-ce que vous allez voter à 16 ans et pourquoi? Un texte d'opinion, texte argumentatif. Généralement, c'est moi-même qui fais les évaluations.

Chercheur :

À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant :

Habituellement, c'est les évaluations école que j'utilise. On a un manuel scolaire et qu'on utilise occasionnellement, mais ce n'est pas systématique à chaque évaluation. Ce sont des outils dans lesquels on pige, de temps en temps, on a des volumes à lire, des recueils de nouvelles, des romans, etc.

Les documents auxquels je fais référence, en situation d'évaluation en lecture, ça peut être des examens sur les romans que je distribue aux élèves au début de l'étape. Et en écriture, je pense, il y a toujours de la lecture qui vient avec. Il faut alors planifier pour trouver des thèmes et des articles pertinents, puis les colliger et les mettre ensemble, peut-être aussi mettre les références, etc. On donne les articles à lire aux élèves, une semaine et demie avant l'examen, et à l'examen, ils répondent à une question en lien avec leur lecture. C'est ces documents-là qu'on fait nous-mêmes, aussi. Les manuels scolaires ce n'est pas quelque chose qui prend beaucoup de place, il y a aussi un cahier d'exercices de grammaire qu'on utilise.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur :

Comment construisez-vous ou préparez-vous les évaluations que vous proposez aux élèves? Concrètement, comment procédez-vous? Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous construisez les évaluations de compétences?

Participant :

En lecture, chose qui est certaine, j'aime me renouveler. Il y a des examens que j'ai faits il y a quelques années, des fois je les ressors et je les modifie un peu, notamment dans les questions qu'on doit poser. Depuis quelques années, on a quatre critères à considérer pour évaluer la lecture : l'appréciation, la compréhension, l'interprétation et la réaction. Nos anciens questionnaires ne sont pas nécessairement à jeter, mais il faut reformuler certaines questions.

Généralement, quand je commence, je choisis un thème qui va accrocher les élèves et qui ne les laissera pas indifférents. Je constate que dans les manuels scolaires ce n'est pas la même approche. C'est toujours les mêmes sujets qui reviennent, comme sur l'environnement, c'est bien beau, mais il y a autre chose dans la vie. Souvent, je m'inspire des textes, des articles que je trouve dans le journal la Presse, le Journal de Montréal, en particulier les textes argumentatifs qui sont intéressants. Souvent, je regarde mes élèves, je regarde leurs intérêts. Il faut connaître ses élèves, il faut connaître les jeunes aussi. Souvent, l'inspiration du moment me fait bâtir des petites évaluations. Par exemple, juste en entrant cette année en septembre, je regardais mes élèves et tout le monde semble assez éveillé. De là, je suis parti de la nouvelle du 16 juillet 2013 sur l'incendie à Mégantic, et j'ai bâti un petit test de connaissances grammaticales, à partir de la lettre que la compagnie avait adressée à la population québécoise. Elle était pleine de fautes. J'ai dit à mes élèves, vous allez faire mieux et l'écrire dans un français correct. Certains ont changé juste la ponctuation. D'autres ont cherché des fautes d'orthographe. Les élèves les plus avancés ont pu identifier les fautes de grammaire et de syntaxe. C'est une belle façon de commencer l'année et de faire une révision des connaissances, les élèves ont aimé ça.

Chercheur :

Lors des évaluations des compétences, à quelle fréquence et pourquoi utilisez-vous des situations problèmes complexes :

- a) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire?
- b) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire, mais adaptés par l'enseignant?
- c) Suggérées par les manuels pédagogiques?
- d) Créées par l'enseignant?

Participant :

Il y a certains enseignants qui sont tentés de donner des vieux examens du MELS en écriture, ce n'est pas conseillé, parce que ce n'est pas tout à fait la même tâche en 5^e secondaire. Souvent, les sujets peuvent devenir désuets très rapidement et ce n'est pas conseillé par nos conseillers pédagogiques de les utiliser.

Chercheur : Est-ce que c'est réaliste de préparer des évaluations aussi fréquemment dans les trois compétences?

Participant : Il faut se donner du temps, il faut trouver de bons textes. Les enseignants qui commencent en français, ils bâtissent une banque de matériel, c'est ce que j'ai fait aussi. J'ai gardé des choses depuis quelques années. C'est sûr que je ne donnerai jamais un examen que j'ai fait il y a quinze ans, par exemple, ce n'est plus la même réalité. Un enseignant devrait toujours refaire son matériel, à un intervalle régulier de temps, en tout cas. Ça prend du temps, mais dès le départ, quand on est un enseignant de français, il faut lire être au courant de ce qui se dit dans les médias et sur Internet afin de trouver de bons thèmes.

Par exemple, le sujet d'évaluation de cette année en quatrième secondaire, c'était le vote à 16 ans. J'ai trouvé beaucoup d'articles là-dessus et les élèves donnaient leur opinion.

Chercheur : Il faut chercher des sujets dans la vie réelle des élèves.

Participant : Oui, ça, c'est clair. Il faut le faire et il faut aussi être à l'écoute des élèves.

Chercheur : Est-ce que vos élèves réagissent bien à vos évaluations.

Participant : Habituellement, oui.

Chercheur :

Habituellement lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils?

Participant :

Je n'ai jamais eu de mauvaises réactions telles que : c'est bien trop dur, les textes ne sont pas intéressants, ou quoi que ce soit. Mais, souvent, lors des évaluations, lorsqu'il y a des questions un peu plus longues, certains élèves ne les comprennent pas. Ça, c'est la réalité de notre enseignement. Il n'y a pas que les textes qu'ils ne comprennent pas, mais les questions aussi. Là, on se pose la question, on fait beaucoup d'enseignement sur des stratégies de lecture pour apprendre aux élèves à lire et à comprendre les questions. En dirait que ce n'est pas assimilé, et pourtant, on en fait à tous les niveaux. Mais, quand les élèves arrivent en quatrième secondaire, ils éprouvent encore de la difficulté à comprendre les questions. C'est souvent des questions d'insécurité, c'est une réalité que je vois de plus en plus.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur :

Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer les compétences dans votre discipline d'enseignement?

Qu'est-ce qui guide votre choix?

Qu'est-ce qui peut limiter vos choix?

Participant :

Personnellement, je n'aime pas utiliser des évaluations qui sont élaborées dans un cahier pédagogique, dans un manuel scolaire ou le matériel reproductible. Je les utilise seulement pour les évaluations formatives, mais pas pour les évaluations sommatives. C'est moi qui élabore les évaluations.

Chercheur : C'est pour l'adapter à votre enseignement.

Participant : C'est sûr. Mais, ce qui est fait dans les documents reproductibles ce n'est pas mauvais, mais c'est généralement une formule. Souvent, le vocabulaire varie d'un manuel à l'autre, et ça, c'est une difficulté majeure.

En 2014 encore, on va nous présenter en quatrième secondaire, trois séries de volumes. Dans les trois séries, la nomenclature des groupes grammaticaux va être différente. Il n'y a pas eu d'entente là-dessus. Souvent, ces manuels pédagogiques deviennent désuets au bout de quelques années à peine, parce qu'il n'y a pas de comité qui décide de ce qui est adapté de ce qui ne l'est pas, qu'est-ce qui est conforme ou non à la réforme. C'est pour ça que ces instruments d'évaluation je les utilise seulement pour les évaluations formatives, mais pour les évaluations sommatives j'utilise mon propre matériel ou ceux élaborés avec ma collègue. Comme je vous disais, quand c'est fait par une compagnie d'édition souvent c'est très loin de la réalité des élèves. Je ne dis pas que les questions sont difficiles, mais ça peut tomber dans l'abstraction assez facilement.

Chercheur :

Lequel parmi les deux outils d'évaluation grilles d'évaluation et le portfolio utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un des outils, précisez la raison.

Participant :

Le portfolio je l'ai utilisé au premier cycle. Par exemple, un cahier d'écriture au premier cycle, j'ai déjà fait ça. D'ailleurs, en quatrième secondaire, c'est quelque chose qu'on veut faire, mais le temps nous manque. Par exemple, utiliser un cahier d'écriture, et d'ici le mois de mai, on doit faire quatre types d'écriture et donner une appréciation, pas une note formelle, pour voir s'il y a une progression. C'est tout à fait adapté, moi j'utiliserai ça. Seulement, c'est de la gestion. C'est toujours la gestion du papier, des retardataires, des élèves qui n'ont pas tout fini qui est difficile. Je sais qu'en troisième secondaire on l'utilise. J'ai un collègue, qui, une fois par semaine environ, avait un petit thème d'écriture sans que ça soit nécessairement comptabilisé et évalué avec une grille, mais qu'on peut corriger en classe avec les élèves. C'était,

souvent, des sujets un peu plus ludiques qui permettaient des réactions. Je pourrai le faire l'année prochaine en quatrième secondaire, mais j'avoue souvent la contrainte de temps ne nous aide pas. Il faut vraiment gérer son temps.

Il y a aussi une autre réalité, c'est que ce n'est pas tous les élèves qui fonctionnent au même rythme. À l'époque, on disait que le temps alloué à l'examen est un facteur important, si tu n'as pas fini au bout de trois heures, c'est bien dommage, tu as échoué. On ne peut plus faire ça, il faut attendre un peu plus, il faut attendre après certains élèves qui n'ont pas fini. Parfois, on reçoit des textes une semaine plus tard, pour les élèves qui ont des suivis particuliers. Il faut tenir compte de tout ça. Le temps est un facteur malgré tout, mais on doit vraiment s'adapter aux élèves qui ne travaillent pas au même rythme.

Chercheur :

Q2 : Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, à quels critères faites-vous référence et quels indicateurs utilisez-vous?

Participant :

En écriture, il y a des grilles d'appréciation. Généralement, c'est en deux volets, c'est-à-dire, les idées et la qualité de la langue, c'est généralement pondéré à 50 % pour chacun des volets. En lecture, cependant, il y a quatre volets : compréhension, interprétation, réaction et appréciation. Beaucoup de mes collègues et moi-même, au départ, on a trouvé que ces quatre volets n'étaient pas toujours évidents. Par exemple, l'interprétation et la compréhension c'est subtil, mais c'est des critères qui sont donnés par le MELS depuis quelques années et, nous, on se conforme à ça.

Chercheur : Quels critères utilisez-vous pour porter un jugement?

Participant : C'est dans le programme. Par exemple, dans un examen de lecture, on peut avoir de 12 questions de compréhension. Il faut qu'il ait une question de réaction, où l'élève réagit et donne son opinion. Ça, c'est une dizaine de lignes, et là, est-ce qu'on compte les fautes d'orthographe, moi je le souligne et je ne les pénalise pas nécessairement. Mais, la qualité du français est importante comme même. Je les évalue selon leurs arguments, les éléments qu'ils donnent et le lien qu'ils font avec le

texte. Est-ce qu'on a une grille très précise, pas vraiment. Dans le programme, ce qu'on nous dit, il faut que l'élève, par exemple, dans une réaction, fasse toujours référence au texte.

Les questions de compréhension permettent de voir si l'élève a compris l'histoire, les détails, les personnages, la réaction, comment ça finit, le titre, etc. L'interprétation, c'est plus pointu, qu'est-ce qui se passe dans la tête des personnages. Et il y a des questions d'appréciation, par rapport à une nouvelle, à un film, et là, il faut que les élèves aient de bons résultats dans les quatre catégories. Si par exemple, l'élève n'a pas de bonnes réponses dans le volet compréhension, mais sa réaction semble bonne, il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. Mais, l'élève ne peut pas être en réussite dans ce cas-là. La pondération est de 25 % pour chacun des volets. D'un autre côté, on se pose la question sur un élève qui fait une bonne réaction et va faire des liens avec le texte, mais les questions de compréhension, du début de l'examen, il les rate. Généralement, quand l'élève ne répond pas bien aux questions de la compréhension c'est de la pure chance qu'il a réussi.

D'ailleurs, il y avait un cours à l'université de docimologie, je ne sais pas si on le donne encore, mais c'est l'art de faire des examens. Comment composer un examen, quelle compétence on veut aller chercher dans un tel domaine, etc. Une fois qu'un enseignant entre en profession, il n'y a pas beaucoup de formations là-dessus, il devrait y en avoir plus.

Chercheur :

Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le MELS ou la commission scolaire, lors des épreuves certificatives, vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau du développement d'une ou des compétences?

Participant :

Les échelles de compétences c'est toujours matière à interprétation. Ce qui est problématique, surtout en français, pour un collègue un élève s'exprime de façon admirable et pour un autre, et bien, il y a plein de fautes. C'est très subjectif. Le MELS devrait préciser les critères d'évaluation avec des exemples concrets. Mais là,

c'est à la grandeur du Québec. Ça dépend du milieu socioculturel, ça dépend de l'école et ça dépend du prof aussi. C'est tellement matière à interprétation, entre satisfaisant et très bon, on devrait avoir plus de précisions. L'expérience m'a donné des critères personnels, je suis capable de voir un élève qui a compris ce qu'il dit, de l'avoir intégré, de l'avoir personnalisé, ici, on parle de communication orale. Se fier seulement au document des échelles de niveaux de compétences, je pense que ce n'est pas assez. Je sais qu'il y a eu des formations là-dessus par la conseillère pédagogique il y a quelques années, mais, encore là, sans lui enlever quoi que ce soit, on était sur notre faim, et c'est encore matière à interprétation. Et, il y a des formations en évaluation d'écriture pour les enseignants de la cinquième secondaire. On veut que l'élève écrive un texte qui est personnalisé, l'élève doit montrer qu'il a bien compris ce qu'il écrit et met sa touche personnelle. Mais, ce n'est pas évident d'enseigner à l'élève de personnaliser son texte.

Chercheur : Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs à toutes les copies de vos élèves?

Participant :

Généralement oui, on ne fait pas nécessairement un barème, avec mes collègues de la quatrième secondaire on fonctionne pas mal de la même façon. Par exemple, lors d'un examen de la commission scolaire, les enseignants de l'équipe matière du même niveau corrigent deux ou trois copies ensembles afin de s'entendre sur les mêmes modalités d'évaluation pour arriver au même consensus.

Chercheur :

Habituellement, à quelle fréquence et pourquoi, utilisez-vous des grilles d'évaluation

- a) Proposées par le MELS ou la commission scolaire?
- b) Proposées dans les outils pédagogiques?
- c) Élaborées en équipe matière du niveau d'enseignement?
- d) Élaborées par l'enseignant lui-même?

Participant :

Généralement, on s'inspire fortement du MELS pour élaborer nos grilles d'évaluation de la quatrième secondaire, et, ma collègue et moi, on les adapte. Par contre, les grilles ne changent pas tant que ça, mais s'il y a de nouvelles directives du MELS dans une telle ou telle compétence et bien on l'adapte. Mais, en attendant, c'est fortement inspiré du MELS et de la commission scolaire aussi, on tient compte de certaines consignes qu'on a reçues. À l'oral, c'est moi-même qui la construis, c'est ma grille.

Chercheur :

Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposées par le MELS?

Participant :

Comme on disait, ce n'est pas mauvais, c'est même bien fait. Sauf que j'ai comme l'impression qu'à travers le Québec, ce n'est pas tout le monde qui va comprendre les échelles de la même façon. Certains vont dire que je travaille dans un milieu pauvre, défavorisé, pas complètement francophone, pour lui, ça mérite un A, alors que dans un milieu plus aisé, et bien là, ce n'est pas A c'est C. Il y a souvent des disparités assez incroyables d'une école à l'autre.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur

Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

Participant :

On a plusieurs productions écrites par exemple, en écriture, il y a les évaluations formatives et des évaluations sommatives aussi, je me base sur les petites pratiques d'écriture. Ce que je voudrais mettre en place l'année prochaine, c'est de trouver un moyen d'évaluer rapidement en classe, en présence des élèves. Par exemple, je me promènerai avec une petite grille et les élèves écrivent des petits textes et je commenterai immédiatement leur travail.

Chercheur : Est-ce que c'est réaliste dans un groupe de 32 élèves.

Participant : Là est le problème, on nous insiste à faire de l'enseignement personnalisé, avec la Réforme qui vise à changer des choses. Ça fonctionnerait très bien dans une classe de vingt élèves et moins, mais ce n'est pas toujours facile avec une classe de 32 élèves. Il y a la gestion de classe qui rentre en ligne de compte, et là est le nœud majeur pour ces évaluations. La gestion de classe peut être non seulement un écueil, mais un frein. Il y a des classes où ça peut fonctionner.

Chercheur : Qu'est-ce qui fait qu'une classe fonctionne plus qu'une autre?

Participant : Ça dépend. Ça peut être des élèves qui ne s'entendent pas, des élèves bavards, ça peut être une cohorte qui est plus difficile que l'autre, des doubleurs ou non. L'année passée, j'ai eu une classe pratiquement composée de doubleurs, je pouvais faire ce que je voulais avec eux, j'allais loin. Sauf que, la difficulté majeure c'était pour l'évaluation. Il y en avait toujours cinq à sept qui étaient absents, pas toujours les mêmes, mais ce n'était pas évident.

Chercheur :

Avez-vous éprouvé des difficultés lorsque vous établissez un jugement professionnel? Comment le surmontez-vous?

Participant :

Généralement, quand la note est entre 57 % et 59 %, le jugement de maîtrise va à 60 %. Des jugements de maîtrise à la baisse, ça peut arriver aussi. Généralement, c'est une question de motivation, l'élève ne fait pas son oral, il ne fait pas le travail qui est demandé en écriture et il eut une mauvaise note 45 % par exemple. Ce qui est difficile, c'est lorsqu'un élève est à 57 % et que c'est son écriture qui le bloque. Il fut un temps, où, quand l'élève ne réussissait pas son écriture, il ne passait pas.

Chercheur : pourquoi ça a changé?

Participant : Je ne sais pas. J'espère que ça va changer.

En cinquième secondaire, c'est le cas. Si l'élève ne passe pas son examen d'écriture, il ne passe pas. Ou bien, si, dans la grille, dans la partie grammaire l'élève n'a pas réussi, même s'il a eu des idées du siècle, il ne passe pas. Actuellement, il y a des

élèves qui réussissent, malgré tout, grâce aux oraux. Il y a aussi certains élèves qui n'éprouvent aucune difficulté à lire, mais en écrire c'est épouvantable. Ça, c'est le dilemme.

Chercheur :

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Participant :

Je nomme l'élève et s'il le veut je lui annonce sa note, sinon, il l'apprendra dans le bulletin. J'ai une bonne mémoire, je suis capable de dire à l'élève : tu as eu tant dans ton examen, tu as fait telles erreurs. J'aime quand c'est informel. Personnellement, je n'aime pas annoncer les notes en public, j'aime mieux dire à l'élève de venir me voir à la fin du cours et je lui dis sa note.

Cependant, il y a une observation que je peux faire. Dans les cinq dernières années, malgré 10 ans de réforme, les élèves sont obsédés par leurs notes et non pas par leur apprentissage. Je pourrais dire, à un élève, tu n'as rien appris, mais il n'y a pas eu d'erreur et tu as eu 98 %; l'élève ne se posera même pas de questions, il sera heureux de son 98 %. On peut dire à un élève qu'il a bien réussi son examen de grammaire, mais dans son examen d'écriture, il a eu 55 % et la moyenne en français est de 70 %. L'élève ne voit pas de problème. Comme je dis, on a 10 ans de réforme et on est encore obsédé par les notes. Une des visées de la réforme est justement d'allouer plus d'importance aux apprentissages et aux compétences. Je trouve curieux que les élèves soient obsédés par les notes encore plus qu'au début de ma carrière.

Le chercheur : Peut-être que c'est l'idée de la performance dans la société qui a fait ça, d'aller chercher les bonnes filières au cégep, dont les critères de sélection se basent sur la note.

Participant : Oui, c'est vrai à tel point ou je suis mal à l'aise. Je me souviens l'année passée d'une élève qui avait 98 % de moyenne, une élève qui est extrêmement performante, elle va probablement gagner la médaille du lieutenant-gouverneur, mais

qui pouvait faire une crise d'angoisse et fondre en larme si elle obtenait 92 %. Pour elle, c'est une déchéance et on sentait chez elle la pression parentale aussi.

Dans la réunion de parents, et c'est la réalité de beaucoup de monde, ce n'est pas les parents d'élèves qui ont des difficultés qui sont exigeants, mais c'est les parents d'élèves performants, tel que mon fils a eu 89 % qu'aurait-il dû faire pour avoir 95 %. On a beau parler de la Réforme et de la philosophie de l'enseignement, mais non.

Chercheur : On est arrivé à la fin de l'entrevue, as-tu quelque chose à ajouter?

Participant : Non.

Chercheur : Merci beaucoup.

Fin de l'entrevue.

Entrevue semi-dirigée

Participant 3

Chercheur :

Bonjour,

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages. Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter votre discipline d'enseignement?

Participant :

Actuellement, j'enseigne les mathématiques à la première secondaire, et c'est ma première année à ce niveau. J'ai déjà enseigné à la troisième et à la quatrième secondaire pendant 5 ans. Au début, j'avais une petite appréhension par rapport à la première secondaire, ce n'est pas la même approche au deuxième cycle. Mais, en fin

de compte, j'ai trouvé que c'est des enfants qui veulent apprendre, et, jusqu'à présent, je trouve l'expérience formidable.

Chercheur

Dans votre discipline combien de compétences sont visées? Quelles sont-elles?

Participant : C'est toujours les mêmes compétences :

Compétence 1 : Résoudre une situation problème

Compétence 2 : Déployer un raisonnement mathématique.

Chercheur :

Que pensez-vous du fait que la compétence 3, utiliser un langage mathématique, soit intégrée, dans la compétence 2.

Participant :

Ils ont tout simplement fusionné la compétence 3 dans la compétence 2, je pense que c'est mieux. Au lieu d'évaluer trois compétences, on évalue juste 2. Lorsque l'élève a fini de résoudre une situation problème, il faut qu'il présente son résultat. Alors, il va toujours communiquer son résultat. On n'a pas besoin de dissocier une troisième compétence, ça faisait juste trop de compétences à observer.

Chercheur :

Dans vos mots, qu'est-ce qu'une compétence?

Participant :

C'est tous les acquis que l'élève aurait développés pour être capable de réaliser une tâche bien spécifique.

Chercheur

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations?

Qu'est-ce qui guide vos choix?

Participant :

Pour moi, la première limite c'est le temps. Personnellement, j'arrête pour voir où je suis arrivé dans mon programme, et où les élèves sont arrivés dans leurs apprentissages. C'est ainsi que je planifie mon enseignement.

Chercheur : Parles-tu du moment des évaluations?

Participant : Oui, le moment de l'évaluation. Des fois, entre ce que je planifie et la réalité, c'est complètement différent. Si je dis après deux cours, je vais faire une évaluation, je ne sais pas ce qui va arriver durant ces deux cours là. J'arrive et je fais mon premier cours, tout ce passe bien. J'arrive au deuxième cours et je réalise que les élèves ne comprennent pas. Alors, tu vas faire un retour sur le premier cours. À ce moment-ci, je dois changer ma planification.

Chercheur : Il n'est donc pas évident de planifier les moments d'évaluation.

Participant : Oui, ce n'est pas évident.

Chercheur : Comment faites-vous pour pallier à cette difficulté?

Participant : Au début, à chaque fois que j'arrivais à faire l'évaluation il y a un problème qui survient. Maintenant, ce que je fais, si je planifie après trois périodes de concepts une évaluation, j'y tiens. Je fais l'évaluation et ça va me donner une idée sur l'apprentissage des élèves. Après cette évaluation, je pourrai me réadapter. Sinon, si je m'arrête à chaque incident, je ne pourrai jamais finir mon programme.

Chercheur : Le fait de procéder de cette façon, il n'y aura pas de conséquences sur les résultats des élèves.

Participant :

Il faut faire un choix, on a un programme à suivre. Cette année, mes élèves de la deuxième secondaire ont l'examen de la commission scolaire à la fin de l'année. Alors, je ne peux pas attendre que les élèves soient prêts pour les évaluer, je n'ai pas vraiment le temps. À ce moment-ci, je les évalue, et je me réajuste après. Je vois les concepts qu'ils n'ont pas compris et je fais un retour là-dessus. Lorsqu'on reste sur un concept trop longtemps, les élèves finissent par se désintéresser et le résultat n'est pas nécessairement meilleur. Donc, il y a le manque de temps, la compréhension des élèves et le nombre de périodes de cours. Des fois, avec les décroisonnées et les concertations, il arrive que tu ne vois pas les élèves souvent et cela peut être une difficulté pour planifier le moment de l'évaluation. Il faut en tenir compte.

Chercheur

Dans les politiques d'évaluation, le ministère de l'Éducation exige que l'évaluation formative soit intégrée dans la pratique enseignante.

Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Participant :

Oui, je considère tous les minitests que les élèves font en classe comme des évaluations formatives, au lieu d'attendre à la fin de l'étape pour évaluer. Ce sont des minitests que je fais de façon régulière. Ça peut être à la fin d'un cours, un exercice à faire que je vais ramasser. C'est ma façon d'intégrer l'évaluation dans mon enseignement.

Chercheur :

Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Participant :

Oui, il y a des difficultés. La difficulté première, c'est qu'on a toujours des copies à corriger. Ici, on est toujours en mode correction. On est toujours en mode « feed-back », parce que l'élève s'attend lorsqu'on fait une évaluation qu'au prochain cours d'avoir un « feed-back » sur son évaluation et avoir ses notes. Alors, on a toujours des corrections à faire. Donc, dans une étape, on peut se retrouver avec quatre ou cinq évaluations.

Chercheur : Comment fais-tu pour surmonter cette difficulté?

Participant :

Je fais des évaluations qui sont moins longues. Choisir des situations assez courtes, dans le sens où il n'y a pas plusieurs étapes pour résoudre la situation. Des situations plus pointues et plus courtes, ce qui me permet de corriger rapidement.

Chercheur : Ce type d'évaluations évalue plus des connaissances.

Participant : Oui, ça évalue des connaissances. Parce que la compétence 1, on ne peut pas vraiment faire des évaluations formatives vu le temps que ça prend. L'évaluation formative permet de voir où sont rendus les élèves et voir comment je peux les aider.

Chercheur :

Le MELS propose différentes modalités d'évaluation formatives qui permettent l'autorégulation et contribue au développement des apprentissages de l'élève, à savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Participant :

La coévaluation où l'autoévaluation peut arriver en fin d'étape, lorsqu'on sait que la majorité des élèves ont acquis les connaissances nécessaires. À ce moment, ils peuvent faire ce qu'on appelle l'autoévaluation dans la mesure où il y a deux ou trois corrigés qui circulent dans la classe et les élèves s'autoévaluent. Au milieu de l'étape, je ne peux pas l'appliquer, parce que cela ne m'aide pas à voir qu'elles sont les difficultés qu'ils ont. Je vais aller plus avec des évaluations que moi je fais. L'évaluation par les pairs, je ne le fais pas avec tous les groupes. Cela dépend de la maturité des élèves et du temps de gestion que ça prend, et à la fin, on arrive à un « feed-back » qui n'est pas le même que quand c'est l'enseignant qui le fait.

Chercheur : Il y a moins d'impact sur l'élève?

Participant : Il y a moins d'impact et ça prend trop de gestion.

Chercheur

À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant

Plus souvent, j'utilise l'évaluation de connaissances. À la première étape, on n'a pas évalué la compétence 1. Par contre, à l'étape 2, j'ai fait quatre évaluations de la compétence 1, parce qu'ils avaient acquis les connaissances nécessaires et ils étaient prêts à les investir dans une situation complexe, de façon autonome.

Chercheur

Dans une approche par compétences, l'enseignant suppose de mettre l'élève dans une situation problème complexe à travers laquelle il développe des connaissances.

Est-ce que c'est une stratégie que vous utilisez? Sinon pourquoi?

Participant :

Je ne peux pas mettre directement l'élève dans une situation problème où il va chercher les notions pour la résoudre. J'aurai pu le faire si j'avais des groupes avec moins d'élèves, mais dans un groupe classe de 32 élèves avec des acquis et des besoins différents, c'est difficile. De plus que les élèves de la première secondaire arrivent du primaire avec des bagages différents. On commence d'abord par la transmission des connaissances, par la suite on met les élèves dans des situations complexes. Il faut arriver à les mettre, un peu, au même niveau pour pouvoir les placer dans des situations problèmes, sinon, cela ne fonctionnerait pas.

Chercheur

Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant :

Ça dépend, si je prends l'exemple de la deuxième secondaire, c'est l'équipe matière du niveau qui décide des évaluations à donner au cours de l'année. À la fin de l'année, c'est une évaluation de la commission scolaire.

À la quatrième secondaire, c'est des évaluations du ministère, à la fin de l'année. Pour les évaluations des fins d'étapes, c'est généralement décidé par l'équipe matière du niveau.

Chercheur : Utilisez-vous les évaluations proposées par les guides pédagogiques?

Participant : Pour les guides pédagogiques, ce qui me limite premièrement, c'est la formulation des questions. Des fois, on essaye de trouver l'intention du concepteur, qu'est-ce qu'il veut valider? La majorité du temps, on ne les utilise pas. De plus, ces guides ne sont pas actualisés. On les utilise, des fois, en classe quand on est capable d'expliquer certains contextes. Sinon, c'est rare qu'on utilise des examens des guides pédagogiques.

Chercheur

À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant :

La première des choses qu'on prend, c'est notre document de planification globale et le document de la progression des apprentissages pour voir ce qu'on veut évaluer. On fait aussi référence à nos anciens examens, parce qu'on n'a pas le temps d'élaborer de nouvelles évaluations, cela prend beaucoup de temps. On se fie aux anciens examens pour s'y inspirer et on les modifie.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur :

Comment construisez-vous ou préparez-vous les évaluations que vous proposez aux élèves? Concrètement, comment procédez-vous? Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous construisez les évaluations de compétences?

Participant :

Lorsque je bâtis un examen, je veux vérifier si l'élève a compris les concepts vus en classe, c'est mon premier objectif. Aussi, de vérifier si l'élève est capable, à partir des concepts acquis, de faire le transfert des connaissances et résoudre une situation problème.

Chercheur :

Lors des évaluations de compétences faites-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence?

Participant :

Relativement à mes élèves de la première secondaire, à la deuxième étape, ils ont fait à peu près trois évaluations de compétences 1. Les situations problèmes ont été progressives. La première, ils l'ont fait dans une période, la deuxième était plus longue et la troisième plus complexe.

Chercheur : Le degré de complexité augmente au courant de l'année.

Participant : Oui. Parce qu'il ne faut pas oublier que ce sont des élèves qui ont fait toujours des évaluations de connaissances, et non de compétences.

Chercheur : Ils ne sont pas censés avoir fait des évaluations de compétences au primaire?

Participant : Oui, mais les élèves disent toujours ne pas savoir quoi faire. J'ai passé toute la première étape à travailler la stratégie de résolution de problèmes et à expliquer comment élaborer une solution. Il faut aller graduellement.

Chercheur

Lors des évaluations des compétences, à quelle fréquence et pourquoi utilisez-vous des situations problèmes complexes :

- a) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire?
- b) Élaborées par l'enseignant?
- c) Suggérées par les manuels pédagogiques?

Participant :

On utilise des situations développées par l'équipe matière du niveau. Aussi, il y a des situations problèmes faites par la conseillère pédagogique et qui sont regroupées sur le site Internet de la commission scolaire.

Chercheur :

Habituellement, lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils?

Participant :

Pour certains élèves c'est assez simple, mais pour la majorité c'est très complexe. La plus grande difficulté des élèves et d'être capable d'élaborer une démarche.

Pour la majorité des élèves, la première difficulté est de prendre le temps de lire et de comprendre ce qu'ils lisent. La deuxième difficulté, c'est d'élaborer un plan, une démarche de résolution de problème. Mais, si, par exemple, je leur donne les étapes à suivre, ils seraient capables de mobiliser rapidement les savoirs. C'est d'être capable de développer toutes ces démarches, par eux-mêmes, qui est le plus difficile.

Chercheur :

Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant :

Comme on l'a déjà dit, on essaye de s'inspirer des anciennes évaluations qu'on a élaborées. Mais, l'une des difficultés, c'est de définir l'intention d'évaluation. Qu'est-ce qu'on veut réellement évaluer? Par exemple, si on prend une évaluation sur les aires des figures géométriques, qu'est-ce que je veux réellement évaluer? Est-ce que je veux savoir si l'élève est capable de transformer les unités? Il y a des difficultés à ce niveau-là. Mais, il y a les conseillers pédagogiques qui nous aident.

Chercheur

Le fait d'avoir plusieurs compétences à évaluer est-il un obstacle pour porter un jugement global sur la compétence disciplinaire?

Participant :

Non, parce que la compétence globale est une résultante des deux. En mathématique, la compétence principale est la résolution de problème. Mais, pour résoudre un problème, il faut que l'élève soit capable d'avoir des connaissances, un raisonnement mathématique. Je ne vois pas de difficulté par rapport à ça.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur

Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer les compétences dans votre discipline d'enseignement?

Qu'est-ce qui guide votre choix?

Qu'est-ce qui peut limiter vos choix?

Participant :

J'utilise les grilles d'évaluation parce que je peux annoter les difficultés des élèves. Le portfolio doit contenir des évaluations et des travaux d'élèves corrigés et annotés par l'enseignant.

Chercheur :

Les grilles d'évaluation sont adaptées à chacune des situations problèmes?

Participant :

Oui, c'est difficile d'élaborer une grille d'évaluation. On modifie des grilles existantes et on les adapte aux situations problèmes. La question qu'on se pose : est-ce que ma grille évalue mes élèves de façon juste? En discutant avec les collègues, on décide quoi modifier. Après tant d'années d'expérience, ma difficulté réside dans le fait que je me demande si je suis trop sévère ou non. Est-ce que la note de l'élève reflète vraiment sa compétence.

Chercheur : Dans l'interprétation de la grille, est-ce qu'il peut y avoir de la subjectivité de la part de l'enseignant?

Participant :

Oui, il peut y avoir de la subjectivité. Sur un point, un enseignant peut dire oui, mais un autre peut dire non. D'un enseignant à l'autre, ça change.

Chercheur :

Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, à quels critères faites-vous référence et quels indicateurs utilisez-vous?

Participant :

La partie la plus difficile dans l'évaluation c'est d'élaborer des grilles d'évaluation. Quand on veut élaborer des indicateurs de réussite, nous allons voir quels sont les éléments observables dans une situation problème et qu'est-ce qu'on veut évaluer.

Par exemple, dans une situation, je m'attends à ce que quinze éléments soient présents et observables. Pour moi, pour que l'élève réussisse à résoudre la situation problème, il faut que je retrouve ces quinze éléments observables. Peut-être qu'un autre enseignant peut observer juste sept éléments, pour un autre, peut-être dix. Ces enseignants ont essayé de juger la même chose, mais de manières différentes.

Chercheur : Avez-vous d'autres difficultés dans l'élaboration de grilles d'évaluation?

Participant :

Une autre difficulté, une fois qu'on a identifié les éléments observables, c'est de les pondérer par rapport à l'ensemble.

Chercheur :

Lorsque vous utilisez les grilles ministérielles ou celles de la commission scolaire, étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs de réussites à toutes les copies de vos élèves? Si on prend comme exemple les grilles de fin d'année.

Participant :

On n'arrive pas à l'appliquer à 100 % à tous les élèves. Certains d'entre eux sont capables de résoudre un problème en peu d'étapes. Je me questionne si je dois pénaliser un élève qui n'a pas respecté la grille, bien qu'il a réussi à résoudre le problème. Moi, j'ai passé un an avec cet élève, je sais qu'il est capable et que c'est un élève qui réussit très bien. Mais, la grille ne tient pas compte de ça. Est-ce que je le pénalise? Ou bien j'utilise mon jugement professionnel et dire qu'il réussit?

Chercheur : C'est le jugement professionnel de l'enseignant qui rentre en ligne de compte.

Participant : On ne peut pas utiliser la grille de façon uniforme pour tous nos élèves.

Chercheur :

Habituellement, à quelle fréquence et pourquoi, utilisez-vous des grilles d'évaluation

- a) Proposées par le MELS ou la commission scolaire?
- b) Proposées dans les outils pédagogiques?

c) Élaborées en équipe matière du niveau d'enseignement?

d) Élaborées par l'enseignant lui-même?

Participant :

Ça dépend de la situation. Par exemple, dans l'examen de fin d'année, on n'a pas le choix que d'utiliser la grille de la commission scolaire ou la grille du MELS, mais si on parle des examens de fin d'étape, on utilise la grille équipe matière du niveau.

Chercheur :

Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposées par le MELS?

Participant :

Effectivement, ça porte à confusion. Principalement, pour les échelles des niveaux 2 et 3. C'est de décider entre ce qui est pertinent et adéquat. Des fois, les élèves peuvent faire une démarche ou un calcul, mais ce qui est difficile c'est d'être capable d'expliquer ce qu'ils font.

Chercheur

Tu as relevé que la difficulté se situe dans le choix de la cote 3 ou 4. Quelle est la difficulté?

Participant :

Pour l'échelle 3, l'élève résout la situation problème de façon adéquate. Dans l'autre échelle, l'élève résout une situation problème de façon généralement adéquate. Ça veut dire qu'il a certaines embuches, mais il arrive au résultat. Il y a donc de la difficulté là-dessus.

Chercheur : Comment faites-vous pour porter votre jugement?

Participant :

C'est l'expérience. En connaissant l'élève, en ayant déjà des traces de ce qu'il a fait et en me basant sur des évaluations passées, j'arrive à établir mon jugement professionnel.

Chercheur : Quelle appréciation donnez-vous à la clarté des échelles de niveaux de compétences?

Participant :

Il y a toujours place à l'interprétation. Sur quoi se base-t-on pour choisir de façon uniforme d'un enseignant à l'autre, la cote à donner à l'élève. C'est une question d'interprétation. C'est ça l'écueil

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats**Chercheur :**

Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une compétence?

Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement?

Comment avez-vous surmonté ces difficultés?

Participant :

Au deuxième cycle, on n'a pas vraiment de bilan, ce sont des évaluations cumulatives pour voir si l'élève réussit ou non. À la deuxième secondaire, pour porter un jugement sur le niveau de l'atteinte de la compétence chez l'élève, on prend en considération les évaluations de fin d'année de la commission scolaire. Mais, il y a le travail fait par l'élève tout au long de l'année qui est aussi considéré. On utilise les grilles pour établir notre jugement, mais, à la fin, on donne une note sur ce jugement.

Chercheur : Pour les élèves qui ont entre 55 % et 59 %, comment arrives-tu à faire ton jugement de maîtrise?

Participant :

On peut avoir un élève qui a bien performé pendant les deux premières étapes, puis à la troisième étape, il y a une situation indépendante de sa volonté qui a fait que l'élève l'a raté. Alors, je me fie à mon expérience et à mon jugement pour prendre la décision de faire passer l'élève ou non.

Chercheur :

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Participant :

Pour la communication, il y a le portail de l'école, il y a les notes qu'on distribue en classe. Mais, également, quand je fais une correction, je prends le document d'évaluation et j'écris toujours des commentaires à l'élève, ça aide. Par contre, si je donne la note à l'élève, et après, je corrige au tableau, le « feed-back » est complètement différent. Car je le fais de façon générale. Tandis qu'en lui écrivant des commentaires, l'élève va être capable de revoir ses erreurs et prendre en considération les commentaires. Les parents reçoivent aussi le bulletin. Sinon, quand l'élève a des difficultés, on les appelle à la maison.

Chercheur : Avez-vous rencontré des difficultés lors de la communication des résultats aux parents?

Participant :

Il y a toujours des difficultés. Le parent reçoit deux messages. L'enfant ne dit jamais : « maman, je ne vais pas avoir une bonne note cette étape, parce que j'ai dérangé et je n'ai pas travaillé ». L'enfant va dire : « maman, je ne comprends absolument rien de ce que l'enseignant dit », et les parents vont faire des reproches à l'enseignant.

Chercheur : Comment tu surmontes cette difficulté?

Le participant : Il faut mettre les parents aux faits en les appelant. Il faut toujours laisser des traces. Par exemple, regarder dans le cahier d'exercices pour voir ce qui n'a pas été complété par l'élève, etc.

Chercheur : L'enseignant est-il pointé du doigt?

Participant : L'enseignant est toujours responsable de l'échec. La première personne qu'on pointe du doigt c'est l'enseignant. Cette année, j'ai un parent qui est venu me voir en me disant, et bien, monsieur, vous allez m'expliquer la note de mon enfant. C'est la première fois qu'elle ne réussit pas ses mathématiques. J'ai dit : « OK ». J'ai sorti le bulletin de l'année dernière et j'ai dit : Madame, votre enfant n'a jamais réussi ses cours de mathématiques. J'ai appelé à la maison pour vous aviser qu'il ne faisait

pas ses devoirs. C'est plus facile de pointer l'enseignant du doigt que de remettre en question le rôle des parents.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Chercheur

D'après votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation?

Le groupe a-t-il un rôle, une participation à un moment donné dans l'évaluation?

Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

Participant :

Je ne peux pas répondre à toutes questions les questions des élèves lors des évaluations, leur dire comment faire telle chose ou telle chose, c'est à eux de travailler. Je ne peux pas leur donner la démarche, moi je veux voir s'ils ont compris.

Chercheur : Comment les élèves réagissent à ça?

Participant :

Au début, c'était difficile, mais, à la fin, ils se sont habitués. Parce qu'ils ont compris, qu'avec moi, qu'ils ont droit à deux questions, uniquement. Maintenant, je limite à deux questions. Des fois, l'élève m'appelle et me dit : ce n'est pas une question, il y a juste un terme que je ne comprends pas. À ce moment, je lui explique le terme, parce qu'ils savent qu'après deux questions, ils seront pénalisés.

Chercheur : Je suis arrivée à la fin de l'entrevue, avez-vous quelque chose à ajouter?

Participant : Non, je pense qu'on a fait le tour.

Chercheur : Merci beaucoup de votre participation.

Fin de l'entrevue.

Entrevue semi-dirigée

Participant 4

Chercheur :

Bonjour,

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages. Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter votre discipline enseignement?

Le participant :

Mathématiques de la troisième secondaire. J'ai 20 ans d'expérience, dont 15 ans en troisième secondaire.

Chercheur :

Quelles sont les compétences visées dans la discipline d'enseignement?

Participant :

Nous sommes rendus à deux compétences, la troisième étant intégrée dans la deuxième.

Compétence1 : Résoudre une situation problème

Compétence2 : Déployer un raisonnement mathématique

Chercheur

Dans vos mots, comment définissez-vous une compétence?

Participant :

Une compétence fait appel à plusieurs connaissances et à plusieurs notions. C'est de voir si l'élève est capable de résoudre un problème en mobilisant plusieurs notions.

Chercheur

On va aborder les cinq thèmes avec un certain nombre de questions, toutefois vous pouvez développer d'autres points.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Chercheur :

Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations?

Qu'est-ce qui guide vos choix? Certains éléments influencent-ils vos choix? Certains éléments limitent-ils vos choix?

Participant :

J'essaie de trouver des situations d'évaluation principalement vers la fin de l'année, parce qu'il y a plus de notions à réinvestir ce qui permet d'élaborer des situations plus complexes. J'essaie aussi, à la fin de chaque notion, de faire une situation d'apprentissage et d'évaluation aux élèves ce qui permet de mettre les mathématiques dans un contexte de la vie de tous les jours de l'élève. Pendant l'année, on fait des petites situations, mais j'essaie vers la fin de l'année de présenter aux élèves des situations plus complexes à travers la compétence 1. On prépare aussi l'élève à la compétence 2, parce qu'à la fin de l'année c'est cette compétence que la commission scolaire évalue.

Chercheur :

Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Participant :

Indirectement oui, je n'utilise plus l'évaluation formative comme dans l'ancien système. Au début, j'utilise des petits questionnaires pour évaluer les connaissances, puis j'utilise des évaluations de mise en contexte. On essaye de diversifier les mises en situation à donner aux élèves en proposant des nouvelles, afin de voir s'ils sont capables d'utiliser leurs connaissances et de faire le transfert dans une situation problème complexe nouvelle.

Chercheur

Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Participant :

Quand je veux faire pratiquer la compétence 1 aux élèves, ce n'est pas évident de la faire dans une seule période (77minutes). Donc, soit qu'on coupe la tâche, soit qu'on l'étale sur plus d'une période. L'obstacle que j'ai déjà rencontré, c'est que les élèves communiquent entre eux. Certains d'entre eux qui ne savent pas ce qu'il fallait faire à la première période retiennent la démarche de la résolution du problème sans comprendre le sens, et complètent leur évaluation à la deuxième période, alors qu'ils ne comprenaient rien au début de l'évaluation. Sinon, une à deux fois par année, on a des plages horaires qui nous permettent de faire pratiquer aux élèves une situation problème complexe sans qu'on ait à l'étaler sur plusieurs périodes, c'est une difficulté.

Aussi, la lourdeur de la tâche de l'enseignant. Je pense à mes collègues qui ont quatre groupes (plus de 120 élèves), un moment donné, ils n'arrivent plus dans la correction.

Chercheur : C'est long à corriger quand c'est des situations problèmes complexes.

Participant : Oui

Chercheur : Le MELS propose différentes modalités d'évaluation formatives qui permettent l'autorégulation et contribuent au développement des apprentissages de l'élève, à savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Participant :

Ce n'est pas des méthodes que j'utilise. Peut-être la coévolution, parce que je fais appeler souvent à des travaux d'équipe. Je n'utilise pas l'évaluation par les pairs. L'autoévaluation, j'ai tendance à l'utiliser, des fois, lors des petits tests de connaissances. J'essaye de corriger les copies d'examens le plus vite possible pour qu'ils puissent se réajuster.

Le chercheur : C'est de cette façon que vous faites l'autorégulation des apprentissages.

Participant : Oui. Parfois, je leur donne des tests à leur insu pour qu'ils se réajustent, et pour les stimuler à venir en récupération.

Chercheur : À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant :

Au début, c'est beaucoup plus sur des contenus pour me diriger à la fin vers l'évaluation de compétences. J'évalue beaucoup des connaissances pendant l'année, et à la fin, j'essaye de faire pratiquer aux élèves des situations complexes qui permettent d'évaluer les compétences.

Chercheur :

Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant :

Nous, on n'est pas concerné par l'évaluation du ministère de l'Éducation, on est plus concerné par la commission scolaire. Elle nous suggère une épreuve de la compétence 2 à la fin de l'année. Des épreuves mises au point par les enseignants de l'équipe matière du même niveau. On fait au moins une évaluation en mi-année pour la compétence 1, et une autre, en fin d'année pour la compétence 2. Souvent, on essaye d'avoir des évaluations communes. C'est rare que j'utilise des évaluations personnelles, peut-être, celles des connaissances. Mais, quand il s'agit de compétences, on essaye d'utiliser le même matériel d'évaluation. On essaye d'avoir le même type de correction aussi, mais des fois c'est plus personnel.

Chercheur : À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant :

On se réfère à notre banque de situations problèmes. Parfois, on utilise celles de la commission scolaire présentées sur le site Internet de la commission scolaire. On a aussi notre conseiller pédagogique en mathématiques qui nous aide. Je sais que le GRMS propose des situations problèmes, et il y a aussi BIM qui essaye de faire des situations problèmes. Donc, on a accès à ça. De temps en temps on amène de la nouveauté quand on peut.

Chercheur : Avez-vous quelque chose à rajouter par rapport à la planification?

Participant :

On manque de temps pour tout faire. Le manque de temps, je pense que c'est l'écueil qui nous freine.

Chercheur : Est-ce que vous gardez la même planification des années passées ou vous adaptez aux élèves chaque année?

Participant : Oui, j'apporte des changements. Je garde mon agenda de l'année passée pour voir où on est rendu et on se réajuste. Oui, il y a quelques changements chaque année.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur :

Comment construisez-vous ou préparez-vous les évaluations que vous proposez aux élèves? Concrètement, comment procédez-vous?

Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous construisez les évaluations de compétences?

Participant :

C'est très rare où j'ai eu à construire une évaluation au complet. Je vais plutôt chercher des évaluations qui existent déjà et je les adapte selon mon enseignement, avant de les proposer aux élèves. C'est rare qu'on prenne du matériel tel quel, généralement on le modifie.

Chercheur

Lors des évaluations de compétences, avez-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence?

Participant :

Il y a celle de fin d'année, et si on est capable d'en faire une au milieu d'année, on essaye de le faire. En mi-année, on n'a pas assez de concepts pour bâtir une évaluation de la compétence 2 (C 2). À la fin de l'année, on élabore des situations plus complexes. Pour la compétence 1, on profite de la plage horaire de la session d'examen de mi-année pour faire passer aux élèves une situation d'évaluation de la compétence 1. Et vu qu'en mi-année, on ne voit pas beaucoup de concepts, ça peut limiter la complexité des situations problèmes. En fin d'année, on a la chance de pouvoir faire une bonne situation problème complexe parce qu'on fait appel à plusieurs connaissances.

Chercheur :

Habituellement, lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils?

Participant :

J'avoue que les premières années c'était plus dramatique, vu que les situations problèmes que le ministère nous fournissait étaient très complexes. Les élèves étaient désorientés. Nous aussi, on ne savait pas trop comment les préparer. Maintenant, les situations de fin d'année sont plus adaptées à la réalité de nos élèves. Et je crois aussi que nos collègues du premier cycle préparent déjà les élèves à vivre des situations complexes, donc ce n'est plus une nouveauté pour eux lorsqu'ils arrivent au deuxième cycle.

Chercheur : Est-ce que la commission scolaire a fait ces adaptations suite aux recommandations des enseignants?

Participant : Sûrement. Au début, c'était le ministère qui nous fournissait les évaluations, mais, actuellement, c'est la commission scolaire qui le fait. Je pense que la commission scolaire est plus proche des besoins des enseignants et des élèves, les situations sont plus réalistes.

Chercheur :

Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant :

Je prends des situations qui existent déjà et je les modifie. Donc, je dirais qu'indirectement qu'on y touche sans le savoir puisqu'on travaille à partir d'un matériel qui est déjà construit. Je pense que ceux qui créent les situations problèmes travaillent plus avec les composantes. Je suis moins à l'aise avec ça.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations**Chercheur :**

Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer les compétences dans votre discipline d'enseignement? Qu'est-ce qui guide votre choix? Qu'est-ce qui peut limiter vos choix?

Participant :

On utilise les grilles d'évaluation.

Chercheur :

Lequel parmi les deux outils d'évaluation, grille d'évaluation et le portfolio utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un des outils, précisez la raison.

Participant :

Le portfolio, je ne l'utilise pas vraiment, je ne le vois pas comme un outil qui est approprié à ma matière.

Chercheur : Pourquoi ce n'est pas approprié?

Participant : On l'a déjà essayé avant, mais ça fait une gestion supplémentaire du matériel. Donc, j'aime mieux l'utilisation des grilles d'évaluation personnalisées, et c'est plus précis comme moyen d'évaluer l'élève.

Chercheur :

Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, à quels critères faites-vous référence et quels indicateurs utilisez-vous? Faites-vous référence aux critères que le ministère nous fournit dans le programme de formation, et comment les adaptez-vous aux situations problèmes?

Participant :

Au début de la Réforme, on nous a sensibilisés à ces critères et à la façon de corriger une situation d'évaluation. Les critères étaient devenus plus clairs.

Chercheur : As-tu suivi une formation?

Participant : Justement, j'ai suivi une formation, il y a deux ans avec le conseiller pédagogique, et on avait axé beaucoup sur les critères pour voir ce qu'ils veulent dire. Maintenant, on fait plus attention aux critères d'évaluation. Habituellement, les critères ne sont pas tous évalués en même temps. Mais, à la fin de l'année, tous les critères sont évalués. Donc, dans la production des grilles d'évaluation, ces critères apparaissent.

Chercheur : Les critères d'évaluation sont-ils faciles à adapter aux différentes situations problèmes et à trouver des indicateurs de réussite en lien avec les critères?

Participant :

Des fois, surtout dans la compétence¹, c'est plus difficile puisque les critères sont larges et donc les indicateurs aussi, ce n'est pas évident. On essaye, pour la compétence 1, d'utiliser la grille générale qui est souvent faite par le MELS. Sauf que les indicateurs des cotes A, B, C, D sont tellement abstraits. Alors, on va plutôt utiliser une grille composée d'éléments observables qu'avec une grille générale.

Chercheur :

Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le MELS ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau du développement d'une ou des compétences?

Participant :

Je trouve que ces grilles avec des cotes A, B, C, D, E, sont très larges et c'est difficile de les utiliser surtout quand la situation est complexe et longue. C'est difficile de porter un jugement. C'est mieux d'utiliser les grilles d'éléments observables. En effet, il y a plusieurs façons de procéder pour résoudre une situation problème complexe, même une grille d'observation devient alors difficile à appliquer.

Chercheur :

Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs à toutes les copies de vos élèves?

Participant :

Je me rappelle l'année passée que pour une copie d'élève, je n'arrivais pas à repérer et à cocher les éléments observables parce que la grille était construite pour une façon de procéder, mais l'élève a utilisé une autre procédure et la grille ne fonctionne plus. Je suis revenu à la grille générale pour essayer de me faire un portrait. Je ne peux pas pénaliser l'élève, il fallait donc que je revienne à la grille générale malgré moi parce qu'il y avait de différentes façons de produire la solution.

Chercheur :

Habituellement, à quelle fréquence et pourquoi, utilisez-vous des grilles d'évaluation

- a) Proposées par le MELS ou la commission scolaire?
- b) Proposées dans les outils pédagogiques?
- c) Élaborées en équipe matière du niveau d'enseignement?
- d) Élaborées par l'enseignant lui-même?

Participant :

Quand on a les évaluations de fin d'année, la commission scolaire fournit des grilles qu'on utilise. En cours d'année, on prend des situations d'évaluations déjà existantes qu'on modifie selon nos besoins et selon les élèves. Ensuite, on construit la grille selon la nouvelle situation d'évaluation modifiée. Donc, on va travailler davantage en équipe matière de niveau. Relativement aux grilles proposées dans les outils pédagogiques, au début, on faisait plus référence aux situations qui existaient et il y avait une grille qui venait avec. Mais, souvent, on modifiait les situations et les grilles aussi afin de les adapter.

Chercheur : Avez-vous des difficultés à modifier les grilles d'évaluations afin de les adapter à vos besoins?

Participant : Avec l'expérience, quand on choisit une situation problème, on sait qu'on serait à l'aise de faire la grille d'évaluation qui va avec. Plus la situation problème est complexe, plus la grille est complexe aussi. Au moment où on choisit une situation problème, on sait déjà où on s'en va. On sait ce qu'on veut évaluer.

Chercheur :

Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposés par le MELS?

Participant :

Parfois, c'est clair, mais parfois c'est tellement subjectif! Par exemple, entre l'échelle 3 et 4, moi, je peux avoir l'impression que c'est adéquat, mais un collègue peut dire et bien c'est pertinent. Mais, au moment où ils ont mis les pourcentages, ça a changé la façon d'évaluer les compétences. Je pense que c'est parce qu'on est

revenu avec des pourcentages alloués à des étapes et à des compétences, on n'utilise plus cette échelle. Les critères qui y sont énumérés là-dedans pour évaluer une compétence sont abstraits et je ne suis pas à l'aise de l'utiliser.

Chercheur :

Je pense aussi que le retour à l'évaluation des connaissances prend de plus en plus de place dans nos évaluations auxquelles on attribue des pourcentages.

Participant : Oui, la première année quand j'utilisais les échelles de niveaux de compétences, des fois, j'avais l'impression que je ne donnais pas le bon jugement à l'élève, je ne me sentais pas bien. Non, c'était très subjectif. Donc, ça demeure pour moi un outil qui est encore très flou.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur :

Q1 : Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves? Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une compétence?

Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement? Comment avez-vous surmonté ces difficultés?

Participant :

Pour la compétence 1, on commence à avoir plus de situations qui nous permettent de l'évaluer. Celles de fin d'année sont plus intéressantes parce qu'elles englobent plus de matière. Au cours de l'année, on fait pratiquer nos élèves à résoudre les situations problèmes de la compétence 2 afin de se préparer aux évaluations de fin d'année. C'est-à-dire : les choix de réponses, les courts développements et les longs développements.

Chercheur : Comment arrives-tu à porter un jugement, par exemple, sur les élèves qui ont une note entre 55 % et 59 %?

Participant :

On est surtout porté à regarder la compétence 2 parce que c'est elle qui est priorisée à 70 %, et c'est elle que le MELS évalue à la quatrième secondaire. Mon jugement porte davantage sur la compétence 2.

Généralement, les élèves qui ont de la difficulté dans la compétence 1, parce qu'ils ont de la difficulté à lire la situation problème et non pas, nécessairement, appliquer les notions mathématiques. Certains élèves sont capables d'appliquer des connaissances, mais quand ils sont devant une situation problème complexe, ils ne se retrouvent pas. Donc, on ne peut pas dire qu'ils ne comprennent pas les mathématiques. Donc, on se fie beaucoup à la compétence 2 pour porter un jugement.

Chercheur :

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Participant :

J'essaye d'informer les élèves des résultats le plus rapidement possible. Sauf que l'une des difficultés que j'ai, par exemple lors des examens à choix de réponses ou à courts développements, c'est que l'ensemble des élèves du même niveau passent les mêmes évaluations dans moments différents, il n'est pas évident de remettre les copies corrigées immédiatement aux élèves pour éviter la communication d'informations aux autres. Mais, ce délai d'attente fait que les élèves oublient ce qu'ils ont fait dans leurs examens, et ça n'aide pas la régulation des leurs apprentissages, c'est une difficulté. Des fois, je donne la note, mais sans remettre la copie.

J'informe les élèves et les parents de la progression de leurs apprentissages souvent par courriel, et je mets les notes sur le portail Internet de l'école. Donc, les parents pourront aller voir les résultats.

Chercheur :

Les élèves qui sont en échec, comment reçoivent-ils leurs notes?

Participant :

Au départ, dans une classe, j'essaye de passer voir chaque élève pour lui transmettre son résultat et non pas devant toute la classe. Si je dois le dire devant les élèves, quand je nomme l'élève et qu'il ne veut pas que je le dise, je respecte son choix et je le lui dis individuellement après. J'essaye de faire en sorte que ça soit plus confidentiel.

Chercheur :

Le fait de transmettre les résultats le plus vite possible aide-t-il les élèves à se présenter à des récupérations pour reprendre les concepts non acquis?

Participant : Oui, généralement les élèves vont venir à des récupérations pour corriger leurs erreurs et mieux comprendre.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation**Chercheur :**

D'après votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation? Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations.

Participant :

C'est sûr que le rôle de l'élève est de faire de son mieux avec des outils qu'il a. J'encourage les élèves à préparer, seuls, une feuille aide-mémoire où ils notent les informations dont ils veulent se rappeler. Durant l'évaluation, mon niveau de difficulté à moi, c'est de ne pas répondre aux questions, des fois j'ai de la difficulté à ce niveau.

Chercheur : Surtout lors des situations problèmes complexes les élèves posent beaucoup de questions.

Participant : Effectivement. J'essaye, par exemple, de répondre aux mots de vocabulaire, je les guide, j'essaye, quand je peux, de lire la situation problème avec

eux. Mais, des fois, je ne réponds pas si je constate que je risque de donner des éléments de réponses.

Chercheur : Les élèves ont-ils plus besoin d'aide lors des évaluations de compétences ou des évaluations de connaissances?

Participant :

Quand les situations sont complexes, on peut voir si les élèves sont capables de faire le lien avec les connaissances acquises. Des fois, il y a des élèves qui bloquent parce qu'ils ne savent pas trop quoi faire ou ils ne font pas de liens avec ce qu'on a vu.

À la troisième secondaire, les élèves doivent faire leur choix de cours pour la quatrième secondaire. Si l'élève a de la difficulté à faire des liens dans les situations complexes, il ne pourra pas, lors des choix de cours, se diriger vers les mathématiques abstraites en quatrième secondaire. Dans le processus, il faut les guider pour faire un choix pour l'année prochaine. Il faut leur parler des éventuelles difficultés qu'ils peuvent rencontrer et de leurs capacités. Certains écoutent d'autres non, mais on essaye de les guider. Des fois, c'est les parents qui n'écoutent pas.

Le chercheur : Est-ce que les élèves travaillent à la maison pour se préparer aux évaluations, qu'est-ce que tu penses?

Participant : Ça dépend des élèves, je ne pense pas que c'est la majorité. Mais, il y en a ceux qui travaillent fort et ils viennent poser des questions. Mais, le fait qu'on n'a pas toujours le temps de vérifier les devoirs, on ne peut pas vraiment avoir une idée. Je pense qu'il y a ceux qui font leurs devoirs, mais il me semble que c'est moins qu'avant. C'est une génération qui fait le strict minimum et il y a ceux qui réussissent à passer avec ça.

Le chercheur : Je suis arrivée à la fin de mes questions, avez-vous quelque chose à ajouter.

Participant : Non.

Chercheur : Merci beaucoup pour votre participation.

Fin de l'entrevue

Entrevue semi-dirigée

Participant 5

Chercheur :

Bonjour,

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages. Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter votre discipline d'enseignement?

Le participant :

Je suis enseignante des sciences à la première secondaire et parfois à la deuxième secondaire.

J'utilise les compétences pratiques et théoriques ciblées dans le PFEQ. Mais, j'ai cessé d'utiliser le document de programme de formation et les échelles de niveaux de compétences.

Je me suis rendu compte qu'au MELS, où ils font la rédaction des évaluations, ce n'est plus leurs outils de références. Ils utilisent maintenant plus le document de la progression des apprentissages. J'ai assisté à une rédaction d'évaluation à la commission scolaire, il y'a deux ans, et pour me répondre à une question, la conseillère pédagogique s'est référée au document de la progression des apprentissages. On a abandonné le programme de formation au profit de la progression des apprentissages. En sciences, je ne dirai pas qu'ils sont contradictoires, mais ils ne sont pas tout à fait dans la même direction. En histoire, la progression des apprentissages est venue clarifier certaines choses.

Pour nous, en science, je pense que la progression des apprentissages a remplacé le programme de formation, ces deux documents n'ont pas tout à fait la même vision. Le programme de formation vise le développement des compétences chez l'élève, alors que le document de la progression des apprentissages est centré sur les connaissances. J'ai trouvé qu'on avait changé de paradigme, qu'on avait quitté l'évaluation de compétences et les échelles de niveaux de compétences pour passer à une évaluation, beaucoup plus, de connaissances, au niveau de la progression des apprentissages. Pour moi, ces deux documents-là sont vraiment contradictoires.

Utiliser le document de la progression des apprentissages était pour moi une grosse transition dans ma planification de l'évaluation et dans les outils que j'utilise pour évaluer. Ça a modifié ma façon d'évaluer.

Le document des échelles des niveaux de compétences, je le connaissais très bien. Il a fallu que je m'approprie le document de la progression des apprentissages, parce que c'était le document de référence qu'il fallait utiliser.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Chercheur : Dans vos mots, qu'est-ce qu'une compétence?

Participant : Une compétence c'est l'usage que l'élève fait de ses connaissances.

La compétence, l'élève va faire un usage pertinent des connaissances pour montrer comment les utiliser, quand les utiliser et pourquoi il utilise ces connaissances.

Donc, elle ne peut être évaluée que dans une tâche qui est complexe et qui mobiliser plein de connaissances et de ressources.

Pour moi, l'évaluation de compétences peut se faire à livre ouvert, c'est même souhaitable. Moi, quand je faisais strictement l'évaluation par compétences, les élèves avaient accès à leurs cartables. L'évaluation des compétences évalue aussi les connaissances. Si l'élève ne connaît pas le contenu de son cartable, il ne saurait pas où trouver l'information. Actuellement, ce n'est plus ça qu'on évalue. À mon avis, on évalue presque seulement les connaissances. Les examens de laboratoire sont encore des évaluations de compétences. Les évaluations théoriques c'est des évaluations de connaissances. Je pense qu'il y a un changement de paradigme volontaire au niveau du MELS. Moi, je l'ai fait ce changement-là, et je me suis adaptée.

Chercheur : Oui, pour ce changement de paradigme, je pense qu'il y a eu une pression des parents sur le ministère de l'Éducation?

Participant : Oui, je le crois.

Chercheur :

Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Participant : L'évaluation formative pour moi ce n'est pas nouveau, je l'utilisais avant la Réforme. Moi, je l'ai toujours fait, parce qu'elle permet la régulation de l'enseignement et l'apprentissage de l'élève. À tous les cours, je fais une validation orale de la compréhension des élèves par un mini questionnaire au début, pendant, et à la fin du cours. L'évaluation formative a toujours été présente. C'est sûr que la difficulté, vu le nombre élevé d'élèves, c'est de ne pas pouvoir vérifier la compréhension de tous les élèves régulièrement en classe. On peut aller chercher la compréhension chez certains élèves qu'on croit en difficulté, mais on ne peut pas faire une vérification de tous les élèves systématiquement. Et si, on se met à le faire

sur papier d'une façon systématique, et bien là, on investit énormément de temps et d'énergie. Les évaluations surprises que les enseignants font régulièrement, et bien, ça demande du temps pour les planifier et pour les corriger. Donc, c'est du temps dont on a besoin pour répondre aux questions des élèves, pour planifier les cours et d'enseigner. Moi, l'évaluation formative que je fais c'est à l'oral, et la difficulté que je rencontre c'est que je ne suis pas capable de valider tous mes élèves. C'est sûr qu'il y a des élèves que je vais cibler davantage, parce que je sais qu'ils ont plus de difficultés ou j'ai plus de doute sur leur niveau de compréhension. Mais, c'est sûr qu'on ne peut pas cibler tous les élèves.

Chercheur :

À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Vous en avez parlé précédemment, avez-vous des ajouts.

Participant : Dans les premières années de la Réforme, on était vraiment dans les apprentissages pour apprendre. À la toute première année de la Réforme, je n'avais fait aucune évaluation jusqu'au mois de novembre, parce que je ne savais pas trop comment évaluer les compétences. À ma grande surprise, même que les élèves n'étaient pas évalués, ils apprenaient aussi. Le besoin d'être évalué formellement n'était pas nécessaire pour l'apprentissage. C'était apprendre pour apprendre. Ce que j'ai remarqué dans les dernières années, c'est qu'on est passé à une pression d'apprendre pour l'examen. Je m'entends, moi-même, dire aux élèves ce concept va être dans l'examen. Ça m'énerve, sauf que je me suis rendu compte que c'est rendu comme ça, et je l'accepte.

Je fais plus d'évaluations par connaissances que ce que je faisais avant, pour aller chercher le 60 % de connaissances théoriques qui est dans le bulletin.

Je fais une à trois grandes évaluations de connaissances par étape, et si j'ai un peu de temps, je fais quelques petites évaluations. Au niveau des évaluations de compétences, ça va être des évaluations pratiques de laboratoire ou de technologie qui

vont se faire à peu près d'une à quatre fois, dépendamment des étapes et des univers étudiés.

Chercheur :

Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant : Les épreuves uniques de la commission scolaire ou du MELS c'est à la fin du cycle. Les examens enseignants de l'équipe matière, ça peut être quatre à cinq fois par année. Sinon, ça peut être par moi-même.

Chercheur : Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la planification de tes évaluations.

Participant : Si je travaille avec un collègue, c'est d'avoir les mêmes objectifs d'évaluation et voir le même type d'évaluation, de s'entendre sur le niveau de difficulté. Lorsque je travaille seule, c'est de cibler le niveau de difficulté. Est-ce que je me limite à la progression des apprentissages ou je vais plus loin avec mes élèves. De savoir équilibrer le type de questions : des questions plus ouvertes ou des questions à choix de réponses et réponses courtes et qui sont en général mieux réussies par les élèves, mais qui permettent moins de valider le niveau de compréhension.

Chercheur : Est-ce que la pondération 40 % pour la pratique, et 60 % pour la théorie est représentative des compétences évaluées en sciences?

Participant : Ce n'est pas évident d'évaluer les travaux de laboratoire par connaissances, et ce n'est plus possible d'évaluer les quatre univers en sciences par compétences, on n'a plus le temps.

La pondération est représentative de ce qu'on veut évaluer au MELS. La pondération des connaissances est plus importante (60 %), parce que c'était la pression des médias et des parents. Personnellement, j'aimais beaucoup l'évaluation 100 % de compétences. Je trouvais que ça formait des élèves qui avaient une vision plus large de la science.

Chercheur : On a fait le tour de la première partie avez-vous des ajouts?

Participant : Pour moi, l'intention de l'évaluation est très importante. Au niveau de la planification des apprentissages. Elle va de pair avec la planification des évaluations. Au départ, quand on planifie son enseignement, il faut prévoir l'évaluation qu'on va faire au bout de ligne. Sinon, on va donner plus d'importance, en classe, à des savoirs qui ne sauront pas dans l'évaluation. Il importe que l'intention de l'apprentissage et l'intention de l'évaluation soient la même, il faut que ce soit évident pour l'élève. Les élèves ne sont pas capables, à cet âge-là, de faire une distinction entre les savoirs clés des savoirs pour leur culture générale. Il faut que l'enseignant insiste sur les bonnes notions pendant à enseigner pour que les élèves les retiennent, une fois rendus à l'examen.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur :

Lors des évaluations de compétences, avez-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence?

Qu'est-ce qui vous limite?

Participant : Ce n'est pas toujours évident de construire des situations d'évaluation qui vont toucher suffisamment de concepts et de connaissances. Des fois, on fait des choix, on évalue des compétences, mais moins de connaissances. Mais, en général, plus on progresse vers la fin du cycle, plus on va construire des situations qui font appel à beaucoup de connaissances et qui vont amener l'élève à démontrer les quatre aspects de la compétence. Ce n'est pas toujours évident de bâtir des situations d'apprentissages complexes.

Chercheur :

Je vais revenir sur les évaluations de fin d'année, c'est des évaluations qui s'étalent sur plusieurs périodes?

Participant : En général, oui. Surtout pour les évaluations de fin d'année surtout pour les évaluations de laboratoire. On n'est pas capable d'évaluer ça en une période.

Chercheur : Est-ce qu'au courant de l'année vous êtes amené à faire ce type d'évaluation? Avez-vous des difficultés à planifier les moments de l'évaluation?

Participant : On le fait aussi durant l'année. C'est deux périodes dans l'agenda qui ne se suivent pas nécessairement. Personnellement, je ne vois pas de problème. Certains collègues trouvent que les élèves après avoir vu le contenu de l'évaluation ils pourront l'étudier et se préparer pour la suite lors de la deuxième période. Si c'est une évaluation par compétences, cela ne dérange pas. L'élève peut partir avec son cartable et étudier, on le souhaite même. Parce que ça démontre que l'élève est capable de mobiliser ses savoirs de la bonne façon qu'il est capable de se souvenir des difficultés qu'il a rencontrées et chercher les informations dont il a besoin pour y remédier. Je préfère mieux que ça soit sur deux périodes séparées, parce que ça me donne un bon portrait et je peux faire une distinction entre un élève qui est suffisamment compétent de celui qui ne l'est pas. Tandis que quand l'évaluation se fait sur deux périodes collées, l'élève qui est compétent peut être, cette journée-là, il est fatigué ou il a oublié quelque chose, il n'a pas le temps de revenir sur sa performance. Et c'est ça qui est différent entre l'évaluation par compétences et l'évaluation par connaissances.

Chercheur : Habituellement, lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils?

Participant : Certains élèves vont être calmes et en maîtrise, plus ou moins bien, en général, ils vont réussir et atteindre minimalement la cote C. Il y a d'autres élèves qui sont complètement désorientés, qui ne maîtrisent pas du tout les concepts ni la façon de les appliquer et qui vont généralement abandonner la tâche.

En général, lors des évaluations de compétences, je donne plein d'outils. Par exemple, l'élève peut avoir accès à son cartable, à la liste des noms du matériel de laboratoire, à un document sur la procédure à suivre pour faire un rapport de laboratoire, etc. parce que ces outils-là vont calmer l'élève et diminuer son stress.

Puisque de toute façon, l'élève qui va les utiliser les connaît déjà, et un élève qui les a et qui ne les comprend pas, ça ne donne rien s'il les a ou non.

Chercheur : Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant : Au départ j'utilisais du matériel qui venait du PRESTIM, qui est un organisme de formation pour les enseignants. Au départ, il formait les enseignants par rapport à la réforme, mais, actuellement, il les forme beaucoup plus par rapport au contenu disciplinaire. Je fais aussi référence aux évaluations de fin de cycle proposées par le MELS ou la commission scolaire.

Chercheur :

Avez-vous quelque chose à ajouter.

Participant : D'autre part, il y a tout le savoir de rédaction des examens de connaissances. Je me rappelle d'avoir suivi un cours à l'université et qu'il y a tout un art dans la rédaction de tâches de l'évaluation des connaissances. Toutes les techniques de rédaction des questions de choix de réponses et d'analyse d'items, qu'on a perdus avec l'évaluation des compétences. Et, en revenant aux évaluations par connaissances, on n'a pas ramené ces techniques qui avaient derrière ce type d'évaluation. On le fait un peu en se référant aux banques de questions et aux cahiers d'exercices, on fait ça un peu n'importe comment.

Chercheur : Est-ce qu'un retour à une formation serait une solution à cet écueil?

Participant : Peut-être. Parce qu'en ce moment, j'ai l'impression que quand on fait nos évaluations par compétences, on est plus rigoureux. On regarde nos références. Mais, quand c'est l'évaluation par connaissances, on dit que ce n'est que des choix de

réponses, c'est facile à faire. On va plutôt piger dans les anciens examens ou dans les banques de cahier d'exercices. J'ai l'impression qu'on a ramené l'évaluation de connaissances sans qu'on revienne aux vraies bases.

Chercheur : Avez-vous des suggestions?

Participant : Je constate qu'on fait les évaluations de connaissances un peu n'importe comment, que quand on ne faisait qu'à l'époque qu'on évaluait juste les connaissances. C'est une démarche que j'ai laissée un peu de côté et je ne suis plus capable de faire de l'analyse d'items aujourd'hui.

Pour la formation. Peut-être. Mais, les enseignants souhaitent-ils investir cette énergie?

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur :

Lequel parmi les deux outils d'évaluation grilles d'évaluation et le portfolio utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de développement d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un des outils, précisez la raison.

Participant : J'ai aimé élaborer des grilles descriptives d'évaluation, je me suis reconnue là-dedans. Je trouvais que c'était clair et ça permettait de porter un jugement qui était le moins subjectif possible. Ça permettait aussi de faire une distinction entre les élèves. Je ne peux pas faire une distinction entre un élève qui a 72 % et 74 %, je ne peux pas expliquer aux parents pourquoi la différence entre le 72 % et le 74 %. Avec les grilles descriptives, on crée comme des catégories A, B, C et D, et je suis capable de donner un descriptif dans ma grille d'évaluation qui distingue un élève qui a A, B, C ou D. Plus les années passées, plus j'étais capable de développer des grilles qui étaient plus observables et beaucoup plus claires. Personnellement, j'ai trouvé que c'était un outil merveilleux, je les imprimais à l'avance et je les remettais aux élèves.

Chercheur : Est-ce que c'est vous qui les élaborerez? Avez-vous reçu une formation?

Participant : Oui c'est moi. Je me suis beaucoup documentée et j'ai suivi beaucoup de formations.

Chercheur : À quoi référez-vous pour construire les indicateurs observables dans les grilles descriptives?

Participant : Pour choisir les indicateurs observables de réussite dans les grilles descriptives, je me réfère à mon expérience et ce que je vois de l'élève comme aptitudes.

Chercheur : Donc, à chaque situation d'évaluation, vous produisez une grille d'évaluation appropriée? Cela prend du temps et de l'énergie.

Participant : Oui, chaque situation d'évaluation a sa propre grille d'évaluation. Mais, on fait un modèle puis on l'adapte aux situations. Par exemple, dans les rapports de laboratoire, à chaque fois, je peux travailler sur une qui existe déjà en la modifiant. Oui, la grille descriptive différente selon le sujet, mais ça va plus vite, et elle est très claire et précise. Elle me permet de ne pas hésiter sur la cote à attribuer à l'élève, ça, c'est un A, ça, c'est un B. C'est évident pour moi.

Chercheur : Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le MELS ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau de l'atteinte d'une ou des compétences?

Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs à toutes les copies de vos élèves?

Participant : Les premières qu'on a reçues étaient subjectives. Comme les échelles de niveaux de compétences qui sont très vagues, parce que ça touche à toute l'année. Ça ne pouvait pas être plus précis.

Au début, c'est ça que j'ai utilisé. Par la suite, j'étais capable de préciser avec des mots plus clairs selon le contexte de l'évaluation. J'avais comme même trouvé que c'était intéressant. La dernière grille qu'on a reçue de la commission scolaire, j'ai fait partie de l'équipe de rédaction, ce qui fait que je la trouvais bonne.

Chercheur : Ce que je comprends, c'est que les grilles qui sont élaborées par la commission scolaire sont plus claires, parce qu'il y a la participation des enseignants.

Participant : Oui, parce que le MELS ne va pas penser nécessairement aux actions de l'élève lors de l'élaboration des grilles descriptives. Il va nommer la démarche qu'il attend de l'élève, mais pas ce que l'élève fait réellement. Il fait plus référence à ce qu'on doit constater, mais moins au processus de l'élève. C'est vraiment ça que je trouve comme distinction.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur :

Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

Comment procédez-vous pour porter un jugement sur le niveau de l'atteinte d'une compétence?

Qu'est-ce qui vous permet de conclure que l'élève a atteint la maîtrise de la compétence?

Participant : La note théorique pour moi, c'est une note qui est représentative des connaissances. C'est la moyenne des notes cumulées. Je donne une valeur pondérale à chacune des évaluations selon qu'elle couvre ou non plus de concepts clés. Mais, si je constate que la pondération attribuée à une évaluation risque de faire échouer toute ma classe, je change la valeur relative des pondérations. Possible que j'étais trop sévère dans ma correction ou l'évaluation était trop difficile.

Pour l'évaluation de compétences, j'utilise mon jugement professionnel pour établir le résultat final de l'élève.

Chercheur : Sur quoi vous vous basez pour établir votre jugement?

Participant : Je prends des notes de la progression des apprentissages des élèves, je me réfère aussi à l'ensemble des travaux des laboratoires qui ont été faits, des conceptions technologiques, des réponses qu'il m'a données dans les évaluations formatives et mon sentiment personnel de ce que je connais de l'élève.

Chercheur :

Comment procèdes-tu pour faire le jugement de maîtrise pour les élèves qui sont entre 57 % et 60 %? Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées?

Participant : Pour un élève qui a 57 % à la fin de l'année, je prends les évaluations significatives et complexes, et je regarde comment il les a réussies. Est-ce qu'il est en échec à ce moment parce qu'il y a un travail qu'il n'a pas remis, mais tous les autres étaient bons. Pour cette élève, je vais le faire passer, parce que je considère qu'il est compétent. Si je lui fais refaire son année, je vais juste lui perdre son temps. Je peux aussi me baser sur le processus d'apprentissage de l'élève en classe, quand je le soutenais un peu, était-il capable d'atteindre la compétence. Si oui, donc, on peut raisonnablement penser qu'il a une maîtrise de sa compétence et je vais émettre un jugement favorable. Mais, si je vois que l'élève même en ayant un petit coup de pouce, il n'arrive pas, et bien, je vais faire un jugement de maîtrise à la baisse.

Chercheur : Est-ce que le nombre d'élèves n'est pas un obstacle pour porter ton jugement?

Participant : Le fait que moi je garde les élèves deux ans de suite m'aide à porter un jugement parce que je les connais mieux. Même si j'ai 180 élèves, il y a au moins 100 d'entre eux que je connais depuis deux ans. Après deux ans, et à force d'avoir fait des évaluations formatives, on développe une bonne connaissance du niveau de compétences de l'élève. On devient même capable de porter un jugement sans l'évaluation formelle sur papier.

Chercheur :

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Participant :

La communication aux parents c'est le bout que je n'aime pas, parce que ça finit par dégénérer. Le parent te raconte sa vie et ça ne finit plus. La communication à l'élève, j'aime beaucoup ça. J'essaye d'être la plus transparente possible. Mes élèves ont dans

la section de leur cartable une section réservée aux évaluations, où l'élève peut s'y référer et voir ce qui n'a pas réussi pour y remédier. Ça fait partie de la régulation de l'apprentissage. Donc, la remise de tous les travaux corrigés et annotés pour ce qui est des évaluations de connaissances, et avec la grille d'évaluation pour les évaluations de compétences est très importante. Puis il y a le bulletin qui est le moyen de communication final des résultats.

Chercheur : Les élèves en échec comment réagissent-ils?

Participant :

Généralement, les élèves qui sont en échec abandonnent. La difficulté à laquelle je n'ai pas encore trouvé de solution, c'est de quelle façon on peut rendre un échec constructif. Devant un échec, l'élève va juste se décourager et dire que je suis incapable. Comment faire réaliser à un élève qui a 57 % qu'il n'est pas en échec, et qu'à la prochaine évaluation, il peut améliorer cette note et passer et qu'il faut persévérer? Je trouve ça dur, et je n'ai pas trouvé de solution pour motiver les élèves.

Chercheur : Ce qui est difficile c'est lorsqu'un élève vit des échecs répétés.

Participant : En effet, personne n'aime être en échec tout le temps. Je ne sais pas trop quoi faire avec ça.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Chercheur :

D'après votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences?

Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation?

Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

Participant : Avant l'évaluation, le rôle de l'enseignant est de planifier et de préciser le but de son enseignement, pour pouvoir amener les élèves dans cette direction-là pour qu'ils réussissent leurs examens.

Chercheur : Donc, tu vises les examens de fin d'année et les examens certificatifs.

Participant : Oui, mes élèves de la première secondaire, je leur parle tout le temps de l'examen de fin de cycle de l'année prochaine. Les examens de bilan influencent beaucoup ma planification, c'est ça qui m'aide à savoir où je vais les amener.

Mon premier rôle à moi, c'est de rendre visible l'objectif autant de ma planification que de mon enseignement.

Pendant l'évaluation, je suis plus en retrait, parce que je suis là pour faire plus de la collecte d'informations, sur ce que j'observe. Pour les évaluations formatives, si je fournis de l'aide à l'élève, je le consigne. Et, je dis à l'élève que lors des évaluations certificatives, il ne recevrait pas cette aide.

C'est beaucoup plus l'élève qui a un rôle actif de mobiliser ses ressources et de se mettre à la tâche. Mon rôle est de communiquer aux élèves les résultats de leurs travaux corrigés et annotés. Par la suite, le rôle de l'élève, c'est de revenir sur ce qu'il a fait et de se corriger. Il y a des élèves qui viennent en récupération et se réajustent, mais il y a aussi ceux qui se découragent et abandonnent.

Comme je te l'ai dit, ma difficulté c'est que je suis désespérée devant les élèves qui abandonnent. Je ne sais pas quoi faire.

Chercheur : Je suis sûre que vous avez essayé plusieurs stratégies.

Participant : C'est sûr, mais je ne sais plus comment les aider.

Chercheur : Je suis arrivée à la fin de l'entrevue, avez-vous quelque chose à ajouter?

Participant : Oui, je veux ajouter quelque chose par rapport à l'abandon. Faire persuader l'élève que ça vaut encore la peine et qu'il peut se rattraper. Ça ne fait pas passer l'élève, mais au lieu d'être en abandon, il va progresser dans son apprentissage. Il ne va pas être en réussite, mais il va augmenter son résultat. Je me dis qu'on pave la voie à la prolongation, ou au moins on maintient le lien scolaire et la fréquentation scolaire.

Chercheur : Merci beaucoup pour votre participation.

Fin de l'entrevue

Entrevue semi-dirigée

Participant 6

Chercheur :

Bonjour,

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des apprentissages. Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter votre discipline d'enseignement?

Le participant :

J'enseigne la chimie à la cinquième secondaire qui n'est pas un programme Réforme c'est encore un programme par objectif, et j'enseigne les sciences et technologies à la troisième secondaire aux groupes ATS.

Chercheur : Combien d'années d'expérience avez-vous?

Participant : 17ans d'expérience.

Chercheur : Combien de compétences sont visées par votre discipline? Quelles sont-elles?

Participant : Il y a deux compétences, la compétence théorique et la compétence pratique principalement. Anciennement, appelée CD1, CD2 et CD3, la CD3 le langage scientifique est intégrée dans les deux compétences, la théorique et la pratique. La C1 : chercher des solutions à des problèmes scientifiques, et la C2 mettre à profit des connaissances scientifiques.

Chercheur : Qu'est-ce qu'une compétence?

Participant : La compétence c'est le niveau atteint, pour dire que tu es apte à faire quelque chose. En Science, elle s'exprime particulièrement dans les travaux de laboratoire. La difficulté que j'ai avec l'évaluation par compétence, c'est qu'on a tendance à tout évaluer avec les mêmes critères. Par exemple, si je prends en chimie le module des gaz qui est très thématiques ne s'évalue pas de la même manière que la compétence théorique en sciences de la quatrième secondaire. Par exemple, on ne peut pas évaluer un laboratoire d'électricité et un laboratoire de chimie avec les mêmes critères. Un élève peut être très compétent dans un laboratoire de chimie en première étape et ne pas l'être du tout rendu à la troisième étape dans un laboratoire d'électricité, c'est très thématique. Donc, en sciences, on est beaucoup relié aux concepts enseignés.

Chercheur : Donc, porter un jugement global n'est pas évident puisque les concepts sont complètement différents.

Participant : Oui. Surtout au deuxième cycle, puisqu'on les prépare pour le cégep. À la cinquième secondaire, je fais plus de l'enseignement traditionnel pour préparer les élèves au cégep, mais j'évalue selon une approche par compétences en laboratoire.

Chercheur : Comment surmontez-vous cette difficulté, le fait que les laboratoires sont différents l'un de l'autre.

Participant : Il faut que l'élève soit conscient. Je dis aux élèves, ça ce peut que vous ayez un A, en pratique dans un laboratoire, mais ça ne veut pas dire que vous allez maîtriser tous les laboratoires jusqu'à la fin de l'année. Je leur explique leurs forces et

leurs défis lors des pratiques de laboratoire. Je leur explique les critères d'évaluation, par exemple : si l'élève maîtrise quatre défis sur les cinq il obtient un B ou un A, si c'est trois sur cinq qui sont réussis il obtient un C, si c'est deux sur cinq et bien là il échoue. Chacun des laboratoires est évalué selon des critères qui lui sont propres.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Chercheur :

Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations? Qu'est-ce qui guide vos choix? Certains éléments influencent-ils vos choix? Certains éléments limitent-ils vos choix?

Participant :

Comme on est beaucoup relié aux concepts, les évaluations sont séparées en deux grandes catégories. Des évaluations pour initier un apprentissage et des évaluations pour terminer un apprentissage d'une section. Donc, pour initier un apprentissage, il peut y avoir une situation d'apprentissage qui te montre ce que tu peux obtenir. Par exemple, on vient d'avoir une SAÉ sur les groupes sanguins. Les élèves faisaient leur recherche par eux même pour trouver les groupes sanguins qui sont compatibles. Par la suite, à la fin des apprentissages, on a une situation d'évaluation qui reprend les concepts des transfusions sanguines.

Nous, quand on fait des SAÉ, c'est surtout en début des apprentissages, sans avoir vu aucune notion théorique. Mais, si je dis aux élèves, par exemple, vous avez un examen sur le système digestif ou le système respiratoire, et bien, ils auraient eu des cours théoriques un peu plus magistraux.

Chercheur : C'est l'orientation même de la réforme, de placer un élève dans une situation problème pour aller chercher l'information et les connaissances nécessaires dont il a besoin pour réaliser la tâche.

Participant : C'est exact. Ce que je trouve un peu déplorable c'est que les évaluations ministérielles ne visent que la fin des apprentissages. Ils ne voient pas le processus. On ne voit que la note. En évaluation, les compétences sont pondérées à 60 % pour la compétence théorique et 40 % pour la compétence pratique. Je trouve

que la pondération attribuée au laboratoire est exagérée, parce qu'on ne passe pas 40 % du temps en laboratoire dans le but d'un apprentissage. Souvent, le laboratoire est complémentaire d'un apprentissage. D'évaluer un laboratoire à 40 %. Personnellement, j'aimerais revenir à l'ancienne pondération qui était de 75 % - 25 % ou 80 % - 20 %.

Une autre chose qui m'énerve dans l'évaluation, c'est que les situations d'apprentissage s'étalent sur plusieurs périodes et on n'a pas beaucoup de temps, lorsqu'on a que quatre périodes dans un cycle de deux semaines. Surtout, que les programmes de chimie et de biologie sont très chargés. On présente alors les notions théoriques et l'élève les applique en laboratoire. Et, c'est à travers les travaux de laboratoire qu'on va évaluer les compétences. Il y a de belles SAÉ qui sont bien faites, mais qui prennent six à huit cours pour les faire, pour moi c'est deux cycles, c'est un mois!

Chercheur : Tu parles de la longueur des SAÉ qui prennent plusieurs périodes pour les réaliser en classe.

Participant : Oui. En chimie, par exemple, un moteur « Stirling », au lieu de le faire construire, les élèves l'analyse. Malgré ça, la situation prend comme même trois à quatre cours. Ça pourrait prendre deux cours si je le fais de façon plus magistrale. Quand je vois que c'est des bons groupes, je peux prendre un peu plus de temps, ils sont capables de construire eux même les apprentissages. Mais, si je vois que les élèves sont en difficulté, je fais de l'enseignement magistral.

Chercheur : Si je comprends bien ce que tu me dis, tu es obligé de réduire la tâche d'une situation problème afin de respecter le temps.

Participant : Oui. Par exemple, une situation de six cours, je la réduis pour la faire en trois cours.

Chercheur :

Dans les politiques d'évaluation, le MELS exige que l'évaluation formative soit partie intégrante dans la pratique enseignante.

Avez-vous recours aux évaluations formatives lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Participant :

J'utilise l'évaluation formative souvent, je dirais à peu près une fois par cycle. Généralement une quinzaine d'évaluations formatives par année, en plus des évaluations sommatives qui englobent beaucoup plus de concepts. Si je n'ai pas le temps de construire un examen, je ramasse les cahiers d'exercices. Ça m'indique si l'élève a fait son travail ou non. J'utilise beaucoup cette méthode de ramasser les cahiers d'exercices pour les évaluer, et que je compte comme un petit teste à 3 % ou 4 %.

Chercheur : avez-vous des contraintes lorsque vous utilisez régulièrement l'évaluation formative?

Participant : Pas beaucoup dans mon cas, moi je veux avoir un aperçu du travail fait à la maison. La progression de l'apprentissage est directement reliée au travail à la maison.

Chercheur :

Le MELS propose différentes modalités d'évaluation formatives qui permettent l'autorégulation et contribue au développement des apprentissages de l'élève, à savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Participant :

J'utilise l'autoévaluation dans les longues SAÉ lors des travaux d'équipes pour évaluer si le travail d'équipe s'est bien déroulé, il y a une introspection qui se fait. Mais, pour un concept, je n'utilise pas l'évaluation par les pairs ni la coévaluation; je trouve que l'évaluation a plus d'impact si c'est l'enseignant qui évalue l'élève.

Chercheur :

À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant :

En science, on évalue presque uniquement les connaissances pour la compétence théorique. La compétence théorique est évaluée à travers des travaux de laboratoire.

Nous, on veut vraiment pratiquer l'élève à ce qu'il va avoir à l'examen de fin de l'année.

Chercheur : vous voulez dire que les examens de fin d'année sont portés plus sur des connaissances?

Participant : Tout à fait. En troisième secondaire, il y a tout le temps une évaluation de laboratoire et des ateliers de construction et des évaluations théoriques. Souvent, c'est de la commission scolaire. On est revenu aux examens à choix multiples avec les examens du MELS.

Il n'y a aucun des cahiers de sciences en troisième et en quatrième secondaire qui présentent des questions à choix multiples et des questions à réponses courtes. Les pondérations c'est un tiers pour les choix multiples, un tiers pour les réponses courtes et un tiers pour les questions à développement. Je dirais que les deux tiers c'est des connaissances et le dernier tiers c'est l'application des compétences. Donc, on a dû pratiquer nos élèves à répondre des questions à choix multiples puisqu'ils ont un examen du ministère avec des questions à choix multiples, et il n'y a aucun cahier qui les prépare à ce type d'évaluation.

Chercheur

Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant :

Tout le matériel que j'ai, c'est moi ou l'équipe matière qui l'a construit. Et comme je suis le seul à enseigner toutes mes matières c'est donc moi qui bâtis tous mes examens.

Chercheur : vous n'utilisez pas les mêmes évaluations en troisième secondaire?

Participant : C'est difficile parce qu'on n'est pas rendus tous à la même place, et en troisième secondaire les concepts en ST et ATS sont différents.

Chercheur : utilises-tu les évaluations proposées par les guides pédagogiques? Sinon, pourquoi?

Participant : Très peu, parce que tout mon matériel est déjà construit. J'utilise mes anciens examens sur les notions de biologie que je modifie d'année en année. Principalement les examens à choix multiples.

Chercheur : Tu les adaptes à ton enseignement.

Participant : Je dirais oui. Même des fois, je les adapte aux élèves, aussi. Parce que j'ai un groupe très difficile qui prend beaucoup de temps. Il y a un tiers d'élève qui a le droit à un tiers de temps additionnel pour faire le travail, selon leur plan d'intervention. Donc, un tiers de temps additionnel veut dire allouer 60 minutes à un examen de 40 minutes. Donc, j'adapte les examens aux besoins des élèves.

Chercheur :

À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant :

Généralement, quand je planifie, j'utilise le document de la progression des apprentissages. Donc, avec le document de la progression des apprentissages, en équipe matière des enseignants des sciences nous avons identifié les concepts à enseigner à chacun des niveaux. Et, j'ai bâti, il y a deux ou trois ans, une série d'examens en me basant sur la progression des apprentissages.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur :

Comment construisez-vous ou préparez-vous les évaluations que vous proposez aux élèves? Concrètement, comment procédez-vous?

Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous construisez les évaluations de compétence?

Participant : Les évaluations portent toujours sur les concepts étudiés. Par la suite, je prends en considération toujours la gradation dans le choix des situations présentées aux élèves. Je regarde s'il y a une évolution et si les élèves sont capables d'arriver à la conclusion. Je choisis aussi des situations que les élèves peuvent appliquer dans la vie de tous les jours. En science, pour n'importe quel concept, c'est facile de trouver des situations stimulantes que ce soit en physique ou en chimie. Encore une fois, j'essaye de choisir des situations qu'on peut passer à l'intérieur d'une période de temps de 77 minutes ou dans une période d'examen de fin d'année de deux heures. Lorsque je bâtis une évaluation, je commence d'abord par des questions faciles, puis des questions moyennement difficiles, et je termine par des situations complexes. J'utilise la gradation.

Chercheur :

Lors des évaluations de compétences, à quelle fréquence et pourquoi utilisez-vous des situations problèmes complexes :

- a) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire?
- b) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire, mais adaptées par l'enseignant?
- c) Suggérées par les manuels pédagogiques?
- d) Créées par l'enseignant?

Participant :

Si j'ai un cours à six périodes, trois fois par année, disant une fois par étape. Si j'ai un cours à quatre périodes, une longue SAÉ c'est une fois par année.

Chercheur : À la fin des apprentissages, je présume.

Participant : oui. Ils ont coupé le programme en chimie de manière à pouvoir intégrer les situations complexes. Mais, ils ont rajouté des choses supplémentaires, ce qui fait qu'on n'a pas plus de temps. En chimie, c'est la première fois que j'en fais une situation complexe. En chimie, ça marchait bien avant. L'évaluation par compétence peut être un ajout à la manière l'ancienne manière d'évaluer. En troisième secondaire, par exemple, la matière est moins condensée, ce qui fait qu'on peut faire des situations d'apprentissages.

Chercheur : Dans la construction technologique comment ça se passe?

Participant : Pour les enseignants, c'est un peu plus demandant en terme de temps et d'énergie, ce n'est pas comme un laboratoire traditionnel, ça demande un peu plus d'énergie. Mais, l'évaluation est facile à faire, on voit l'évolution du projet de construction. Par exemple, lorsqu'un élève fabrique un objet technique, après deux cours, on est capable de le voir tout de suite ou est rendu l'élève dans sa tâche. En construction, l'évaluation des compétences est facile. Les élèves trouvent le volet technologique super intéressant. C'est la partie motivante pour eux.

Chercheur :

Habituellement, lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils?

Participant :

À la fin de l'année passée, les élèves ont reçu une mise en situation pour l'évaluation en construction et l'évaluation de laboratoire. Ce qui fait que les élèves qui n'ont jamais fait de SAÉ pendant l'année et qui avaient seulement fait des examens de connaissances, ils ne comprenaient pas et ils se sont vite découragés et pourtant ça comptait pour 20 % de leur note du bulletin. La réaction des jeunes était négative. Mais ceux qui ont déjà vécu des situations semblables, ils étaient totalement confortables. Alors, cette année, on s'est mis tous d'accord en troisième secondaire de planifier des situations d'apprentissages et d'évaluation semblables aux évaluations de fin d'année.

Personnellement, je trouve que l'évaluation par compétence est pratique et merveilleuse en laboratoire ou en construction. Mais, c'est la pondération qui me pose problème encore.

Chercheur :

Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant :

J'ai des canevas de rapports de laboratoire, et situations d'évaluation avec les différents critères. Mais, d'un rapport de laboratoire à l'autre, c'est totalement différent. La formulation de la mise en situation doit être bien faite et il faut essayer d'y aller de manière spécifique. Par contre, les canevas que les compagnies d'édition nous fournissent, il faut les réadapter souvent. J'ai un canevas de base pour les situations d'évaluation et pour les SAÉ que je modifie souvent de manière à l'appliquer aux concepts évalués.

Chercheur : Est-ce que c'est quelque chose qui est facile à faire?

Participant : Pas du tout. Ce que j'ai trouvé plus dur au début de la Réforme c'est l'évaluation en attribuant les A, B, C, D, E. J'ai vraiment trouvé ça difficile.

Chercheur : Tu soulèves les échelles de niveaux de compétence?

Participant :

Je prends un exemple de travaux de laboratoire que je fais. Je demande aux élèves d'identifier-moi la variable dépendante et la variable indépendante, s'ils ne l'identifient pas ils ne pourront pas passer à autre chose. En laboratoire tout est relié, si tu ne cernes pas tes variables dès le départ, tu n'es pas capable de faire ton laboratoire. Et si tu ne fais pas ton laboratoire, tu n'obtiens pas de résultats. Et, si tu n'as pas de résultats, tu ne pourras pas arriver à la conclusion. Par contre, les compagnies d'édition nous disent d'évaluer tout en un seul bloc. La mise en situation est évaluée en même temps que le résultat et en même temps que la conclusion.

Personnellement, en laboratoire, je vais avec le nombre d'erreurs, parce que la mise en situation, c'est tout le monde qui réussit à la comprendre et à obtenir les résultats. C'est l'analyse des résultats et la conclusion qui sont problématiques. Par exemple, je leur dis, si vous avez deux erreurs, vous avez un A. Si vous avez cinq erreurs, vous avez un B, etc.

Chercheur : Est-ce que vous procédez avec des erreurs majeures, mineures.

Participant : En cinquième secondaire, j'insiste beaucoup sur le calcul d'incertitudes et les erreurs de sources d'imprécision, c'est des erreurs majeures.

Chercheur : Est-ce que dans les examens de fin d'année les erreurs sont majorées ou non vous utilisez les échelles des niveaux de compétence?

Participant : Dans les examens de fin d'année du ministère, on essaye de prendre l'ancienne formulation. Exemple, si l'élève fait toutes ces unités c'est 5 sur 5, si l'élève oublie ses unités c'est 4 sur 5. On est revenu à l'ancienne formulation d'avant la réforme. On est revenu avec les choix multiples, et ça, c'est une évaluation pure et simple des connaissances. En laboratoire, à l'intérieur d'une période, je ne peux pas appliquer les échelles de niveaux de compétences. Je vérifie si l'élève a réussi à faire son laboratoire et à faire son propre protocole.

Il y a certains enseignants, et moi-même aussi avant, ils évaluent chaque partie séparément et font la moyenne. Par exemple, la mise en situation, l'élève a un A, la réalisation de laboratoire, il a un C, les résultats, il a un B et la conclusion, il a un A, et ils font la moyenne des quatre. Je trouve ça aberrant. Parce que se représenter la mise en situation est beaucoup plus facile à faire que de réaliser le laboratoire, l'élève peut avoir un 20 % tout de suite gratuitement. Personnellement, je vais avec le nombre de fautes, deux fautes c'est A, entre trois et cinq fautes c'est B, etc. C'est plus facile, et ça donne de l'importance à chacune des parties du laboratoire.

Mon but, c'est toujours d'informer les élèves de la façon dont j'évalue. Ils sont toujours informés.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur

Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer les compétences dans votre discipline d'enseignement? Qu'est-ce qui guide votre choix? Qu'est-ce qui peut limiter vos choix?

Participant :

Au niveau des SAÉ que je construis ou que je prends, je tiens compte du niveau de difficulté de la situation. Et, je choisis des SAÉ qui permettent de voir plus de concepts dans un temps restreint et de manière efficace. Au niveau des SÉ, la mise en situation problème, il faut que la tâche soit claire. Pour le choix des examens de connaissances et bien, c'est relié aux concepts et à la diversité des questions.

Chercheur :

Lequel parmi les deux outils d'évaluation, grilles d'évaluation et le portfolio, utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un des outils, précisez la raison.

Participant :

Les portfolios, je ne travaille pas avec ça. S'il y a une SAÉ de laboratoire qui nécessite du matériel, alors, les élèves vont le garder dans un même endroit au laboratoire.

Chercheur :

Habituellement, lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, à quels critères faites-vous référence et quels indicateurs utilisez-vous?

Participant :

Les indicateurs sont adaptés à chacune des situations problèmes. En chimie, par exemple, un problème sur les gaz et un problème sur la vitesse de réaction n'ont pas les mêmes critères d'évaluation (éléments observables).

Donc, je n'ai pas besoin d'y revenir pour dire quels sont les éléments observables. Les jeunes savent sur quoi et comment ils sont évalués. En laboratoire, par exemple,

si je donne une information à un élève, je prends note du type et du nombre d'interventions et l'élève est noté en conséquence.

Chercheur : Donc, les élèves savent sur quoi ils vont être évalués, et ils savent à quoi s'attendre.

Participant : Oui. Je vais même leur préciser dans les examens à choix multiples, les pourcentages attribués à chacun des concepts.

Chercheur :

Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le MELS ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau du développement d'une ou des compétences?

Participant :

C'est à travers de petits jugements ponctuels que j'établis mon jugement global.

Encore une fois, j'ai de la misère avec ça. Si l'élève a réussi toutes ses questions sur l'électricité, et il a manqué toutes les questions sur les atomes et le modèle de Dalton. Est-ce que ça veut dire qu'il n'est pas compétent du tout ou qu'il est compétent seulement en électricité. Ceci étant dit, il est difficile de faire un jugement global. Mais, les grilles du ministère pour les examens sont beaucoup plus claires, depuis trois ans.

Chercheur : De ce que je comprends, le fait que la matière en sciences soit divisée en plusieurs parties différentes (concepts différents), on ne peut pas porter un jugement global.

Participant : C'est difficile. On est vraiment obligé de le faire, la première étape compte pour 20 %, la deuxième étape compte pour 20 % et la troisième étape compte pour 60 %. Ça nous donne peut-être une meilleure idée globale avec la note. Mais ce qu'on ne voit pas, c'est le processus pour arriver à la note finale. Le jugement professionnel est difficile, très difficile.

Quand, ils ont voulu refaire les programmes des sciences, ils ont voulu intégrer plusieurs domaines des sciences à l'intérieur d'une même année, mais cela devient difficile pour le jugement, rendu à la fin de l'année. On nous dit que le jugement

global c'est un jugement professionnel, moi, je ne me sens pas professionnel rendu à la fin. Je suis un cumulateur de notes. C'est bien bon de procéder avec les notes dans la partie théorique. Mais, en laboratoire, essayer d'avoir un aperçu global de tous les laboratoires qui ont été faits depuis le début de l'année, c'est difficile.

Chercheur : Comment arrives-tu finalement à donner ton jugement sur la partie pratique?

Participant : Je fais comme le ministère nous le suggère, un A+ c'est 98 %, un A c'est un 92, un B+ c'est 85, etc. J'aurais aimé le faire comme avant, telle partie du rapport de laboratoire valait deux points, cette partie vaut cinq sur dix. Mais, il faut faire une synthèse globale, et je me dis que je suis subjectif dans un cours de sciences. Mais, à force de faire des laboratoires, je fais quatre par étape, et rendu au quatrième ça me donne une image de l'élève, mais je dois compter les quatre pareils. Mais, le fait d'avoir plusieurs notes m'aide à me faire une image un peu plus objective.

Chercheur :

Habituellement, à quelle fréquence et pourquoi, utilisez-vous des grilles d'évaluation

- a) Proposées par le MELS ou la commission scolaire?
- b) Proposées dans les outils pédagogiques?
- c) Élaborées en équipe matière du niveau d'enseignement?
- d) Élaborer par l'enseignant lui-même?

Participant :

Chaque fois qu'on fait un laboratoire, ça fonctionne par des grilles. Les élèves sont informés. Généralement, c'est nous qui les faisons à partir des grilles que les compagnies d'édition nous proposent et nous les modifions. Dans les laboratoires, les grilles sont difficilement applicables. On peut voir directement si l'élève a fait une faute dans le tableau des résultats. Donc, les grilles je les utilise dans les situations d'évaluation complexes. Dans les examens de connaissances, ça ne s'applique pas.

Chercheur :

Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposées par le MELS?

Participant :

Il n'y a pas du tout de clarté. Je me réfère à mes cours d'évaluation, il y a 20 ans, pour pouvoir comprendre ce qui est écrit dans les échelles de niveau de compétence. À la fin de l'année, je me rapporte aux éléments observables pour juger de la compétence. Mais, pour faire une image générale de l'élève, ça s'applique beaucoup pour les professeurs qui ont 25 élèves et qui les voient toute l'année, donc ça s'applique aux enseignants du primaire. À la fin, de juger si l'élève a une compétence marquée ou une compétence assurée, ou juste acceptable, pour moi, c'est très difficile de voir ça. Et là, on ne parle même pas des compétences transversales. C'est encore plus subjectif. Moi, qui suis rationnel, évaluer si l'élève sait s'organiser. Non, je ne mets pas de notes sur les comportements des élèves, ça ne tient pas debout.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats**Chercheur**

Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

Comment procédez-vous pour juger du niveau de développement d'une Compétence? Qu'est-ce qui vous permet de conclure que l'élève a atteint la maîtrise de la compétence?

Procédez-vous de la même façon dans les évaluations en cours d'année et aux évaluations de fin d'année (bilan)? Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement? Comment avez-vous surmonté ses difficultés?

Participant :

Moi, je me fie principalement aux notes, puisque je suis un peu forcé de le faire parce que le nombre d'élèves est grand. Si je prends 150 élèves, et j'évalue deux

compétences ce qui fait 300 évaluations globales, c'est difficile. Donc, je me fie aux notes.

Aussi, s'il y a des erreurs qui se répètent systématiquement d'un laboratoire à l'autre, moi je note, je mets juste une petite note à côté du nom de l'élève et si la même faute se répète, à ce moment-là l'élève va être pénalisé. Je me fie aux notes oui, mais je me fie aussi à l'évolution de ce que je me rappelle.

Chercheur

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Participant :

Moi, je mets les notes sur le portail au fur et à mesure que l'évaluation est faite et corrigée. Sinon, à la fin de l'étape, ils ont l'information à travers le bulletin. Comme je le disais, les élèves sont informés du mode d'évaluation et des critères d'évaluation continuellement. Je dirai toutes les deux ou trois semaines.

Chercheur : Quelles réactions ont les parents et les élèves face aux résultats?

Participant : Les meilleurs élèves sont très à cheval sur leurs notes. Pour les élèves de la troisième secondaire ne s'intéressent pas à leurs notes, il y a 20 % qui vont chercher leurs notes sur le portail. Mais, les élèves de chimie en cinquième secondaire, et même les élèves qui sont dans le domaine scientifique, ils sont très intéressés par leurs notes. Tout est affiché sur le portail, les notes des travaux et leurs pondérations, et les élèves peuvent calculer leurs moyennes. C'est une nouvelle forme trois qu'on utilise depuis trois ans. Il y a moins d'intermédiaires.

Au moment, où les parents sont informés des notes de leurs enfants au bulletin ou sur le portail, je n'ai ni de retour positif, ni de retour négatif pour ça.

Chercheur : Y a-t-il des réactions des parents pour les élèves qui sont en échec.

Participant : Pour les élèves en échec à la fin de la première étape, il y a toujours des réactions que ce soit par ce mode de communication ou l'autre. Est-ce que la forme

de la communication a amené plus, non. C'est juste plus facile, ils ont la note plus rapidement.

Chercheur : Par rapport à la note, comment les parents réagissent-ils si leur enfant est en échec?

Participant

Certains parents arrivent et me demandent : comment ça se fait que mon fils ait échoué? Il y a une connotation négative. Personnellement, je leur dis, Monsieur, Madame, j'informe votre fils continuellement de ses résultats. Les rencontres de parents nous demandent beaucoup plus de préparation. Pour les élèves en échec, je prends des notes. Il faut se présenter super bien préparé aux rencontres des parents. Mais, maintenant, avec l'utilisation du portail de la commission scolaire, la forme de communication est plus continue qu'elle ne l'était avant.

Chercheur : Les parents sont plus informés.

Participant : Ce n'est pas tout le monde qui adhère à ce mode de communication, mais moi je trouve qu'il est bon.

Chercheur : Cela protège un peu l'enseignant, parce que les parents sont informés de l'échec de leur enfant dès le départ.

Participant : Ça protège aussi les professeurs.

Pour les parents, il y a des moments dans l'année à la fin de la première étape et au retour en janvier où on communique beaucoup avec les parents.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Chercheur

D'après votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation?

Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

Participant :

Les petits groupes ont un rôle parce qu'en science le travail d'équipe est important. La difficulté, c'est que la motivation n'y est pas toujours. Même si on leur présente des situations signifiantes pour eux, le fait que c'est présenté dans un contexte scolaire, ils ne sont plus motivés. En sciences, on met l'accent sur l'importance de réaliser le travail, ce qui est difficile à faire avec des élèves qui manquent de motivation. Mais, il y a beaucoup d'élèves qui se retrouvent dans le travail d'équipe. Pour certains, être tout seul signifie ne rien faire. Cela arrive assez souvent. Lors des évaluations en équipe, ils se partagent les tâches.

Chercheur : Avez-vous éprouvé des difficultés par rapport aux élèves qui bloquent le jour de l'examen?

Participant : Lors des situations complexes qui s'étalent sur cinq cours, les élèves voient la tâche comme un mur. Si je présente un document de 20 pages, ils me disent « faut-il tout compléter, Monsieur? Je ne serais jamais capable ». Je leur réponds d'aller étape par étape, commences par les cinq premières pages, après tu continues. Donc, il faut essayer d'aller graduellement.

Les élèves préfèrent l'enseignement explicite. Apprendre par eux-mêmes à travers des situations problèmes n'est pas évident. Ils n'ont pas une bonne manière de travailler, alors ils sont perdus dans l'aide de l'enseignant. Ils travaillent mieux quand le travail est dirigé. L'autoévaluation, je l'utilise dans les travaux d'équipe comme une évaluation formative.

Pour le rôle de l'enseignant dans les grandes SAÉ c'est vraiment de diriger. Et ce qu'il ne faut pas faire c'est de suggérer. Si je vois que les élèves éprouvent de la difficulté dans une situation problème, je leur demande de relire la situation, de trouver une idée pour travailler, d'utiliser tel ou tel instrument de mesure, etc.

Chercheur : Avez-vous quelque chose à ajouter?

Participant : Non, ça va.

Chercheur : Merci beaucoup pour votre participation.

Fin de l'entrevue.

Entrevue semi-dirigée

Participant 7

Chercheur : Bonjour.

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des compétences.

Une recension des écrits a été déjà réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des compétences.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations des compétences, afin de proposer des pistes de solutions.

Le questionnaire aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation (l'élaboration)

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter votre discipline d'enseignement?

À quel niveau du secondaire enseignez-vous?

Combien de compétences sont visées? Quelles sont-elles?

Participant :

Je suis un enseignant de l'univers social, géographie et histoire au premier cycle.

Les compétences évaluées en géographie sont : interpréter un territoire, lire des problématiques de territoires et faire des liens entre les particularités des territoires et

des relations humaines. En histoire : interpréter et questionner une réalité sociale, questionner le passé pour expliquer le présent, développer sa conscience citoyenne et développer son point de vue personnel face à ce qui nous entoure.

Chercheur :

Qu'est-ce qu'une compétence?

Participant :

Une compétence c'est voir si l'élève est capable d'effectuer une tâche ou d'avoir un certain comportement. Donc, utiliser une connaissance et être capable de réfléchir, d'analyser et de développer une conclusion. C'est un peu comme l'approche scientifique où on pose l'hypothèse de départ et on est capable d'aller chercher l'information, d'interpréter l'information, d'analyser et de questionner pour tirer des conclusions.

Chercheur :

Je vois que vous enseignez deux matières, la géographie et l'histoire, et chacune des disciplines possède trois compétences à évaluer. Ce qui fait que tu dois évaluer six compétences. Le fait d'évaluer plusieurs compétences n'engendre pas des difficultés que si on évalue juste une compétence disciplinaire en histoire et une compétence disciplinaire en géographie?

Participant :

Non, on pourrait très bien jumeler l'ensemble des compétences, sauf qu'on les a segmentés de façon à ce que l'élève puisse assimiler de façon concrète chacune des compétences.

Chercheur : vous ne trouvez pas de difficultés pour porter un jugement sur la compétence de l'élève?

Participant :

On fait, il y a eu un changement en 2010 pour le nouveau bulletin, on a enlevé les trois compétences. Au paravent, c'était l'anarchie. On devait rentrer les notes pour chacune des compétences, trois en histoire et trois en géographie. On divisait les

examens en trois compétences et on avait trois corrections à faire. Maintenant ce qu'on fait c'est qu'on englobe les compétences, il y a des compétences qui se chevauchent et ça fait partie du développement des instruments d'évaluation.

Chercheur :

Comment vous travaillez maintenant?

Participant : L'examen est plus une évolution logique à travers les compétences, les trois sont représentées dans l'instrument de l'évaluation, mais sans qu'elles soient identifiées. Si on commence à segmenter les instruments d'évaluation en compétences, on perd les élèves. On ne peut pas faire des examens spécifiques pour chacune des compétences, avec chacun des modules abordés pendant l'année.

Je vais te donner un exemple. Une évaluation de compétences de fin de module, au début de la réforme, pour chacun des groupes ça me prenait au moins 8 h de correction et j'ai 4 groupes différents. Alors, on a pris la décision d'évaluer une réalité historique et un territoire géographique. Puis on a enlevé les questionnements, on a enlevé beaucoup de choses dans les critères parce que c'était trop complexe pour les élèves.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Chercheur :

Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations?

Qu'est-ce qui guide vos choix?

Certains éléments influencent-ils vos choix?

Certains éléments limitent-ils vos choix?

Participant :

L'outil de choix qui nous est imposé et qui nous pose des balises, c'est la progression des apprentissages. C'est le document de référence qui fait foi de ce qu'on va enseigner, parce que l'examen de fin de cycle du MELS est basé sur ce document. Donc, pour chaque réalité sociale, pour chaque territoire on a dû refaire tout ce qu'on

avait fait, on a du nouveau matériel depuis 2010. Encore cette année, on refait une partie de notre matériel au complet.

Chercheur :

Avez-vous du soutien ou des ressources?

Participant :

C'est sûr qu'il y a le conseiller pédagogique, il est très disponible et souvent il vient nous rencontrer. De plus, l'ensemble des enseignants connaissent bien le programme de formation. On a enseigné l'ancien programme et on a une très bonne connaissance des savoirs à enseigner. C'est juste de travailler d'une manière différente avec la même information.

Chercheur :

Avez-vous rencontré des difficultés lors de vos planifications?

Participant :

La difficulté est le temps. Des programmes qui sont très chargés, il y a beaucoup d'informations à passer. Aussi l'utilisation des moyens technologiques. J'ai encore des élèves qui n'ont pas d'ordinateur ni d'Internet à la maison, leur demander d'écrire un texte ou de faire un PowerPoint ce n'est pas évident pour eux. L'outil informatique est un outil de divertissement plus qu'un outil de travail pour l'ensemble des jeunes. Sur les 120 élèves que j'ai, le nombre d'élèves qui vont chercher l'information sur Internet sur les dossiers qu'on traite en classe ne dépasse pas une quinzaine.

Les difficultés qu'on a, c'est d'élaborer des outils d'évaluation qui respectent les normes de la progression des apprentissages tout en s'assurant que l'élève comprend la tâche à faire. En univers social, certains élèves veulent tout apprendre par cœur, mais, au moment où ils arrivent à l'analyse, ils éprouvent des difficultés. Les élèves stressent et paniquent. Les élèves manquent de plus en plus de vocabulaire. Dans le document d'examen, si les mots utilisés sont différents de ceux vus en classe, ils deviennent mêlés. Les élèves manquent de préparation, d'étude et de vocabulaire, souvent on doit faire un lexique. C'est l'outil de communication de base qui manque.

On a des élèves qui arrivent, ils font à peine les classes d'accueil et ils intègrent les classes ordinaires, il y a donc la barrière de la langue. Ça, c'est une autre réalité, avec laquelle on doit composer. Je ne peux pas faire des évaluations plus faciles à cause des contraintes de langue, parce qu'à la fin de l'année avec les évaluations du MELS les attentes sont définies. Mais, il y a tellement de différences dans les groupes classes, on peut avoir un groupe avec une moyenne de 90 % comme on peut avoir un groupe avec une moyenne de 45 %. On a beau faire de la différenciation pédagogique, mais les écarts entre les élèves sont trop grands.

Chercheur :

Le MELS propose différentes modalités d'évaluation formatives qui permettent l'autorégulation et contribuent au développement des apprentissages de l'élève, à savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Avez-vous des difficultés dans certaines pratiques évaluatives?

Participant :

Premièrement, nous utilisons beaucoup les tests écrits et les questions orales en classe. Personnellement, au début du cours, je commence toujours par un résumé de la matière vue précédemment. Et souvent, quand j'entame un nouveau module, je fais un aperçu historique pour faire des liens de ce qu'on a vu depuis le début de l'année. En univers social, c'est à travers l'analyse de situations des faits historiques ou territoriaux qu'on permet l'autorégulation des apprentissages.

Chercheur

À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant :

Les deux, parce que pour être compétent il faut connaître.

Chercheur : Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant :

Les épreuves uniques c'est à la fin de l'année. Les épreuves mises au point par les enseignants de l'équipe matière de niveau. Ce qu'on fait, c'est qu'on est totalement libre de la façon dont chacun travaille en classe, mais les évaluations sont les mêmes pour tous les élèves, on travaille en concertation.

Chercheur :

À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant :

La progression des apprentissages, c'est le document maître. Et la contrainte qu'on a, c'est qu'il y a une série de manuels par classe et les élèves ne peuvent pas les apporter à la maison. On a deux séries de manuels pour l'histoire et deux séries de manuels pour la géographie. Mais, ces manuels sont devenus désuets et ne sont plus appropriés puisqu'ils ne sont pas conformes à la progression des apprentissages. Alors, on utilise d'autres documents comme des Atlas ou des documents qu'on trouve sur Internet, etc.

Chercheur : Avez-vous des sites Internet qui vous aident, ou des documents mis sur le portail du site de la commission scolaire?

Participant :

On y va beaucoup plus avec nos recherches personnelles. C'est sûr qu'il y a des documents intéressants sur Internet et le site de la commission scolaire. C'est de belles banques d'informations, mais c'est souvent trop long, ou plus ou moins approprié. Nous, on construit nos propres documents selon le temps qu'on a.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur :

Lors des évaluations de compétences avez-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence?

Participant :

Dans une évaluation, il y a des questions pour vérifier les connaissances de l'élève, mais il y a aussi des questions à développement où l'élève devra utiliser ses savoirs et élaborer des réponses aux situations plus complexes. Donc, c'est toujours à partir des connaissances qu'on va vérifier les compétences.

Chercheur :

Les thèmes choisis rejoignent-ils la réalité des élèves?

Participant :

Personnellement, et c'est l'avis de plusieurs enseignants, si l'on veut que les élèves réfléchissent sur une réalité sociale ou autre, il faut d'abord qu'ils connaissent l'histoire, il faut qu'ils aient de bonnes bases. Oui, il y a le programme, développer son aspect citoyen. L'aspect citoyen, c'est de responsabiliser l'élève, qu'il soit capable de transférer ces connaissances d'une matière à l'autre, c'est les compétences transversales.

Au début de la Réforme, les examens d'histoire étaient devenus des examens de lecture, un élève qui savait lire pouvait réussir. Tous les examens en histoire, de 2005 à 2009 ressemblaient à des textes de lecture. Les élèves n'avaient aucune connaissance en univers social, c'était ridicule. Ils devaient chercher dans le manuel, analyser et comprendre. Vu les résultats médiocres en quatrième secondaire, on a dû apporter des changements.

Maintenant, on veut préparer les élèves aux examens de fins des cycles plus qu'à les préparer à être compétents. On veut avoir une bonne formule magique pour avoir de bons résultats scolaires.

Chercheur : Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à

suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant :

En histoire, c'est de situer un endroit sur la planète, de voir sa particularité, de voir quand un évènement est arrivé, comment et pourquoi? En géographie, c'est de voir plus l'aménagement des êtres humains en territoire, interpréter leur réalité et voir la géomorphologie physique, etc.

Chercheur :

Référez-vous aux évaluations du MELS de fin de l'année pour bâtir vos évaluations?

Participant :

Oui, mais il faut les modifier pour respecter une période de 77 minutes.

Chercheur :

Arrivez-vous à bâtir des situations d'évaluation qui prennent 77 minutes?

Participant :

De plus en plus, il y a des élèves qui ne réussissent pas à faire leurs évaluations dans les délais. Sur mes 120 élèves, j'en ai à peu près 40 à 45 élèves qui ne terminent pas dans les délais. Les élèves ont cumulé des lacunes. Je ne blâme pas les enseignants du primaire, je ne blâme personne, mais il y a des lacunes dans le système. Au primaire, l'élève a le droit de reprendre une seule année et passer, ensuite, au niveau suivant. Mais, généralement les rapports ne suivent pas, l'élève arrive au secondaire ayant cumulé du retard dans ses apprentissages et se retrouve dans une classe ordinaire. Tout ça pour dire que c'est très difficile de concevoir un canevas d'évaluation qui va correspondre à la réalité de tous. Les élèves, même s'ils sont dans nos classes à un certain niveau, ils n'ont pas les connaissances et les compétences nécessairement acquises.

Il y a une autre contrainte en univers social. Les élèves ont besoin de 52 crédits pour réussir. L'élève me demande, si je ne réussis pas l'histoire ou la géographie est-ce que je peux passer? La réponse est oui. Alors, pourquoi il va se forcer.

Personnellement, je pense que si un cours mérite d'être suivi, les unités méritent d'être acquises. Ça ne serait pas plus contraignant pour les élèves.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur :

Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer les compétences dans votre discipline d'enseignement?

Lequel parmi les deux outils d'évaluation, grilles d'évaluation et le portfolio utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un des outils, précisez la raison.

Participant :

Pour nous ce n'est pas vraiment un portfolio, mais chaque élève selon la matière a un duo Tang, un rouge pour l'histoire et un bleu pour la géographie. Tout ce qu'il fait depuis le début de l'année est consigné là. Je vérifie et je note pour le bulletin tous les travaux faits pour chacun des modules, que ce soit en histoire ou en géographie. De cette façon, je m'assure qu'ils ont fait l'effort de prendre des notes de cours et d'effectuer un travail soigné. De cette façon, l'élève pourra revoir tous ses travaux lorsque viendra le temps d'étudier pour se préparer aux examens.

Tous les documents sont bâtis à partir du document de la progression des apprentissages. Lors des examens, on applique les grilles d'évaluation selon, aussi, la progression des apprentissages et les attentes du ministère de l'Éducation.

Chercheur :

Lors des évaluations du MELS, les grilles d'évaluation qui sont déjà fournies aviez-vous des difficultés à les appliquer à l'ensemble de vos élèves?

Participant :

Selon mon point de vue, c'est partagé aussi par d'autres, les critères dans les grilles d'évaluation sont très larges, ce qui laisse place à l'interprétation, surtout pour les questions à développement. On dirait que les grilles sont faites pour faire réussir le

plus grand nombre. Pour les choix de réponse, il n'y a pas de problème. L'élève obtient des points selon le nombre de bons éléments de réponse qu'il donne.

Chercheur :

S'il y a quelque chose à améliorer, qu'est-ce que vous proposeriez?

Participant :

Nous, on a essayé d'appliquer la Réforme, on essaye de travailler d'une façon à ce que l'élève développe des compétences et des connaissances. Il faut avoir des connaissances pour être compétent. Mais, il y a tellement d'éléments dans le programme à voir, comment doit-on évaluer l'élève? Est-ce qu'on reste dans le général ou on va dans le détail pointu? Le programme est vécu sur deux ans et il est chargé. Pour y arriver, il faut rouler, il faut y aller vite. Il faut que je fasse du bourrage de crâne, mais on me demande de développer des compétences et la citoyenneté des élèves. Personnellement, j'ai de la difficulté avec ça.

Chercheur :

Comparativement à l'ancien programme, est-ce que les exigences actuelles relativement aux savoirs à transmettre aux élèves ont diminué, pour laisser de la place aux développements des compétences ou non?

Participant :

Le programme est très différent. On n'a pas le temps de faire des projets pour chacun des thèmes et aller explorer. Avec la progression des apprentissages, il y a beaucoup de thèmes à voir. Dans l'ancien programme, on était exclusivement dans la transmission des connaissances et on arrivait à faire quelques projets aussi. Avec la Réforme, on a favorisé la pédagogie du projet. Et maintenant, on dit que les élèves ont besoin de connaissances. Actuellement, on est dans une période de transition, on veut juxtaposer les compétences et les connaissances. Avant, en histoire, j'enseignais à quel endroit et quand un événement s'est déroulé, comment est formée la société, quelles sont les évolutions techniques, géographiques, politiques, économiques et culturelles. On pouvait voir les thèmes et comparer entre ces aspects, c'était

merveilleux. C'est sûr que les pensées sont bonnes et toutes les intentions étaient bonnes. Si j'enseigne aux élèves surdoués, ça marcherait, mais ce n'est pas le cas.

Chercheur :

Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposés par le MELS?

Qu'est-ce que vous proposez pour l'améliorer et de quelle aide, l'enseignant, aurait-il besoin?

Participant :

En fait, c'est de simplifier les choses, qu'est-ce qu'on veut vraiment évaluer?

C'est d'arrêter d'en rajouter, de laisser les enseignants enseigner l'histoire ou la géographie. Demander à un élève de la deuxième secondaire de développer des compétences, de développer sa conscience citoyenne, je pense qu'on voit trop large et on essaye d'aller trop loin. Quand l'élève va bâtir ses référentiels et commence à participer à la société, il pourrait réfléchir, ce n'est pas trop tard.

Il y a de belles grilles et de beaux documents, mais dans les faits, ça ne dit pas grand-chose pour l'enseignant, c'est une surcharge. C'est avec le temps qu'on apprend à travailler avec.

Chercheur :

Est-ce qu'une formation professionnelle ou autre aiderait les enseignants?

Participant :

Le cours d'évaluation fait partie de la formation des maîtres. Personnellement, j'ai encore mon manuel sur l'évaluation des apprentissages.

Chercheur :

Malgré le cours à l'université, les enseignants rencontrent encore des difficultés. On n'aurait pas besoin de formations professionnelles pour s'adapter aux nouvelles réalités?

Participant : Parce que la réalité change en peu de temps. On change de ministre de l'Éducation fréquemment, en 20 mois, on a eu trois ministres différents. Et même avant ça, la ministre de l'Éducation a démissionné au cours de son mandat et il y a

quelqu'un qui a pris la relève, puis on a eu des élections et on a mandaté un autre ministre. Après 18 mois, il y a eu d'autres élections et donc un nouveau ministre, on a eu quatre ministres de l'Éducation. Et chaque ministre apporte une nouvelle vision et de nouveaux changements.

Participant :

Il y a un autre problème qui ressort aussi au niveau des évaluations. Ça devient très difficile de planifier le temps de l'évaluation. On veut faire des évaluations en respectant la durée du temps qui leur est alloué. Depuis, l'implantation de la Réforme et même un peu avant, on a instauré des procédures qu'on appelle des remédiations pour venir en aide aux élèves qui ont des difficultés lors des examens. Donc, on peut convoquer les élèves en récupération et leur donner le droit de reprendre l'examen. Maintenant, l'élève qui n'a pas terminé son examen peut revenir le terminer en récupération. Alors, certains élèves ont compris qu'ils pouvaient voir le questionnaire ou l'instrument de l'évaluation, ils mémorisent les questions et font exprès de ne pas répondre à toutes, en particulier celles dont ils ne sont pas sûrs de la réponse. En récupération, ils viennent reprendre l'évaluation en ayant préparé les réponses au préalable. Au début, dans les premières années, je ne corrigeais pas l'examen, j'attendais que l'examen soit complété par l'ensemble des élèves avant de corriger. Il y avait certains élèves qui revenaient et changeaient leurs réponses après avoir validé avec leurs notes de cours, c'est de la triche. Maintenant, tous les numéros qui sont complétés, je les corrige avant que l'élève vienne à la récupération. S'il reste deux ou trois numéros encore non complétés et bien, il peut les compléter, mais au moins il ne pourra pas changer ses réponses. Une autre stratégie qui est utilisée par les enseignants, c'est de faire une partie de l'examen dans une période de temps bien définie, pour que tous les élèves aient terminé, et on remet la deuxième partie de l'examen à une autre période.

Chercheur : Pour respecter la justice dans le groupe aussi.

Participant : C'est ça.

Une autre problématique aussi, dans nos groupes, il y a des élèves qui sont très forts et des élèves, à l'opposée, qui sont très faibles. C'est une réalité qu'il faut prendre en considération lors de la construction de nos instruments d'évaluation. Il faut tenir compte du niveau de difficulté des évaluations. En univers social, la difficulté des élèves réside principalement au niveau de l'analyse. Il y a des élèves qui sont très forts pour mémoriser des connaissances, comme dans le groupe que j'ai actuellement, ils veulent apprendre tout par cœur. Mais, aussitôt qu'on arrive à des questions d'analyse et faire des liens entre les différentes parties de l'histoire, là, c'est la panique totale.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur :

Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une compétence?

Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement?

Comment avez-vous surmonté ses difficultés?

Participant :

Et bien, à la fin de l'année pour voir si l'élève a atteint une compétence, pour nous, l'instrument de mesure, c'est l'examen du ministère qui est prescrit. Mais, en fait, le jugement final va être la corrélation entre les résultats obtenus durant toute l'année scolaire et l'examen bilan du ministère. Je me fie aussi à la progression de l'élève parce que tout au long de l'année le niveau de difficulté augmente progressivement. Plus en avance dans l'année scolaire, plus on demande aux élèves d'analyser les données, de comprendre, d'interpréter et de rendre les réalités sociales signifiantes. De trouver un sens aux réalités étudiées et de faire le lien avec les réalités d'aujourd'hui. Donc, le niveau de difficulté augmente.

Chercheur :

Pour les élèves qui sont entre 55 % et 60 %, comment portes-tu un jugement de maîtrise à la fin?

Participant :

Premièrement, je vais voir le bulletin général de l'élève, comment il fonctionne dans les autres matières. Si je vois, par exemple, lorsqu'en mathématique l'élève a de la difficulté dans la compétence 1, résoudre une situation problème et si l'élève a de la difficulté aussi dans la résolution de problèmes en histoire, il a y donc une corrélation à faire par rapport à sa compétence de résoudre des problèmes. Il va avoir de la difficulté en écriture en français et en lecture. On fait le lien direct entre les matières. Il y a aussi la maturité de l'élève qui rentre en ligne de compte. Comme une élève dans un de mes groupes, qui est arrivée au mois de novembre d'Haïti. Elle n'a pas fait de classe d'accueil. Cette petite fille a une capacité de résilience et d'adaptation incroyable, et elle veut performer malgré que son éducation et ses référentiels ne sont pas les mêmes ici. Donc, c'est sûr qu'à l'examen de fin d'année, il va falloir qu'elle réponde aux mêmes critères que les autres élèves, mais comment lui donner à elle une chance de s'intégrer et de réussir.

Donc, il est difficile d'amener nos élèves, selon leurs réalités à eux, à un même endroit pour répondre aux évaluations.

Chercheur :

Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence?

Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?

Participant :

Généralement, ça va bien. Personnellement, lorsque je donne la note à l'élève, il vient voir son résultat en avant. Et je demande aux élèves de noter les résultats dans l'agenda et de les faire montrer aux parents. Des fois, j'exige une signature.

Vers la fin de l'année, je commence à moins vérifier parce qu'ils doivent être plus responsables. Tout au long de l'année, je responsabilise mes élèves face à leurs comportements.

Chercheur :

Les élèves qui sont en échec comment reçoivent-ils leurs résultats? Avez-vous déjà vécu des problématiques avec les parents?

Participant :

Généralement, pour les élèves qui vont être en échec, comme je le disais tout à l'heure, je fais une corrélation entre les matières.

Chercheur :

Les élèves, comment reçoivent-ils leurs notes?

Participant :

Il y a toujours des élèves qui vont dire qu'on n'a jamais vu ça, et qu'on n'a pas compris ça. Et puis, je leur montre tout le travail qui a été fait en classe du module en question. Et ils réalisent qu'on l'a étudié, mais c'est écrit différemment. Personnellement, j'essaye de motiver les élèves par le questionnement, par les évaluations formatives pour valider leurs connaissances et puis je les invite aux récupérations.

Chercheur : Est-ce que les élèves se présentent aux récupérations?

Participant :

Rarement l'élève va se décourager. J'en ai peut-être deux ou trois sur 120 élèves par année. Donc, pour la communication des résultats, je leur donne les notes et j'essaye toujours de les supporter là-dedans.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation**Chercheur :**

D'après vous, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation?

Le groupe a-t-il un rôle, une participation à un moment donné dans l'évaluation?

Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

Participant :

Mes priorités, c'est de compléter un instrument de l'évaluation dans le calme et la concentration. Au moment où j'ai le silence et le calme, je distribue par la suite les copies. Durant l'évaluation, entre deux périodes, je prépare la classe, je vais placer les bureaux, mettre tout en ordre afin d'assurer un environnement propice à l'évaluation. Un élève qui rentre dans ma classe, il rentre dans un endroit bien rangé. Les élèves se sentent ainsi en sécurité.

Chercheur : Vous assurez un climat favorable et propice à l'évaluation.

Participant :

Oui. Les élèves rentrent à l'évaluation et c'est le calme, donc s'il y a un élève qui a terminé il garde sa copie. Deux, trois minutes avant la fin de la période, je ramasse les copies.

Chercheur :

Est-ce que les élèves posent des questions lors des évaluations?

Participant :

Énormément de questions. Les questions sont beaucoup plus au niveau du vocabulaire. Par exemple, lors de la dernière évaluation que j'ai faite avec mes groupes, il y avait le mot subvention, les élèves n'avaient aucune idée de ce que c'était. Pourtant, on l'a déjà vu. Un terme difficile peut déstabiliser et bloquer certains élèves dans l'examen. J'ai une élève assez brillante, mais, devant un mot qu'elle ne comprend pas, elle peut bloquer totalement et pleurer. Souvent, je vais mettre le mot au tableau et écrire la définition. Mais, selon les questions qu'ils me posent, je peux voir les élèves qui ont étudié et ceux qui n'ont pas étudié.

Chercheur :

Est-ce que tu limites les questions aux élèves?

Participant :

Non, pas nécessairement. C'est des jeunes et ils ont un référentiel à construire. Mais, je vais donner des indices. Lorsqu'ils me posent une question, je réponds par une

question, tout le temps, pour les faire réfléchir. Ça les aide à faire des liens entre les différentes parties. Il faut faire attention de ne pas donner des éléments de réponses lorsqu'on répond aux questions des élèves lors des évaluations. Certains élèves essayent de détourner leurs questions pour obtenir des réponses. Alors, il faut être très, très alerte. Souvent, aussi, lorsque je me promène dans les allées et au moment où mon attention est avec un élève, il y a toujours ceux qui essayent de parler et de tricher. C'est de la gestion. Il n'y a pas de recette miracle, mais quand je vois que ça commence à parler, j'arrête et je ne réponds plus aux questions.

Il y a toujours un ou deux élèves qui s'essayent de parler durant l'examen. Mais, généralement, il y a des élèves qui ont terminé l'examen, ils vont apporter un roman et ils vont lire. D'autre, ils vont étudier une autre matière. Surtout, aussi au début de l'examen, je lis les questions avec eux, et je leur demande de souligner les actions à faire.

Chercheur :

Tu leur demandes d'utiliser leurs stratégies de lecture.

Participant : oui, c'est ça.

Chercheur : Merci beaucoup, je suis arrivée à la fin de mon entrevue. Avez-vous quelques choses à ajouter?

Participant : Non. J'ai aimé ça. Ça me permet à moi aussi de faire une rétrospective.

Fin de l'entrevue

Entrevue semi-dirigée

Participant 8

Chercheur :

Bonjour,

Je vous remercie de votre collaboration.

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation sur les écueils rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques évaluatives des compétences.

Une recension des écrits a déjà été réalisée afin d'identifier les différentes difficultés auxquelles les enseignants font face lors de l'évaluation des apprentissages.

Le but de cette entrevue est de comparer ce qui a été recensé dans la littérature à la réalité du quotidien vécu par les enseignants lors des évaluations afin de proposer des pistes de solutions.

Le plan d'entretien aborde cinq thèmes :

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Thème 2 : Les tâches d'évaluation

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Avant d'aborder ces thèmes, nous commencerons avec des questions plus générales.

Pouvez-vous nous présenter votre discipline d'enseignement?

Participant : Je suis enseignante d'anglais au premier cycle. La majorité de mes groupes sont à la première secondaire. Donc, j'ai cinq groupes de la première secondaire et j'ai un groupe de la deuxième secondaire. J'ai six groupes et j'enseigne quatre périodes par cycle.

Chercheur : Combien de compétences sont visées dans ta discipline? Quelles sont-elles?

Participant :

La compétence 1 : La communication orale. Ça peut être autant l'écoute que la capacité de s'exprimer oralement. La compétence 2 : La compréhension des textes lus et entendus. Tout ce qui est réinvestissement de la tâche au niveau de la lecture et aussi au niveau de l'écoute. La compréhension globale d'une situation ou d'un texte entendu. Et puis, la compétence 3 : l'écriture, c'est la composition d'un texte qui est évaluée.

Chercheur : Qu'est-ce qu'une compétence?

Participant : Une compétence, c'est l'habilité de faire ce qui est demandé. Par exemple, c'est un élève qui comprend bien les textes, ou qui est capable de mettre dans ses mots ce qu'il a entendu d'un texte.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Chercheur : Dans les politiques d'évaluation, le MELS exige que l'évaluation formative intègre les apprentissages.

Avez-vous recours aux évaluations formatives, lorsque vous planifiez votre enseignement? Si la réponse est oui, à quelle fréquence et à quel moment utilisez-vous l'évaluation formative?

Participant : Souvent, l'enseignement de l'anglais se fait par thème. Lors de la planification, on choisit les thèmes qu'on va aborder. Nous utilisons les manuels scolaires et d'autres ressources. Quand on choisit un thème, on regarde quelles compétences on veut évaluer dans chacun des thèmes, c'est déterminé d'avance avec ma collègue. On regarde ensemble ce qu'on veut évaluer et quels sont les projets qu'on veut développer en commun.

Chercheur : Vous évaluez les trois compétences à chaque étape?

Participant : Non, à la première étape, on a évalué la compétence 1 et 2, l'oral et l'écriture. À la deuxième étape, c'est la compréhension des textes lus et entendus

avec l'écriture qui est évaluée. À la troisième étape, c'est les trois compétences qui sont évaluées.

Chercheur : Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque l'évaluation devient une composante des apprentissages?

Participant : Je dirais que c'est le nombre de situations de la compétence 2, compréhension des textes lus et entendus, à évaluer dans un même thème et dans la même étape. Il y a des thèmes qui sont plus ou moins longs. Mais, ça va relativement bien, parce que c'est une chose que j'ai intégrée depuis longtemps dans mon enseignement.

Chercheur : Le MELS propose différentes modalités d'évaluations formatives, qui permettent l'autorégulation et contribuent au développement des apprentissages de l'élève, à savoir : l'autoévaluation, la Coévaluation et la réévaluation par les pairs. Quelle forme de modalité d'évaluation formative utilisez-vous et pourquoi?

Participant : Je ne les utilise pas beaucoup, parce que premièrement on évalue une langue. Donc, un élève qui ne parle pas bien anglais ne peut pas évaluer l'autre. Dans ce sens, ce n'est pas vraiment une stratégie que je vais utiliser. Ça pourrait se faire lors d'un travail d'équipe dans un oral. À ce moment, on peut utiliser la coévaluation pour évaluer la participation dans l'équipe, mais, pas pour la compétence 2. Elle peut, aussi, être utilisée dans les compétences autres, comme la coopération.

Chercheur : À quelle fréquence vos évaluations portent-elles sur l'évaluation des contenus (connaissances) ou des compétences?

Participant : L'évaluation est beaucoup plus basée sur les compétences, mais ça arrive que ce soit sur les connaissances, sur tout ce qui est grammatical. Je vous dirai une à deux fois par étape. Des évaluations de compétences c'est tout le temps et elles prennent plusieurs formes. Sous forme de projet et de situations d'apprentissage. On parle, on discute et on amorce des débats.

Chercheur : Lors des évaluations certificatives, à quelles fréquences utilisez-vous les méthodes suivantes et pourquoi?

- a) Des épreuves uniques mises au point par le ministère de l'Éducation ou par la commission scolaire?
- b) Des épreuves mises au point par les enseignants équipe-matière du niveau d'enseignement?
- c) Par l'enseignant lui-même?

Participant : À la première secondaire, on n'est pas tenu d'avoir une évaluation à la fin de l'année, mais, on en fait une évaluation complexe, comme même, pour évaluer toutes les compétences. Aussi, des fois, il y a des thèmes qui sont très intéressants à faire et cela permet de préparer les élèves pour les évaluations de la deuxième secondaire de la commission scolaire et celles du ministère.

En général, dans les évaluations, on utilise beaucoup plus le matériel que j'ai bâti ou qu'on a élaboré ensemble, moi et ma collègue. Selon ce qu'on veut évaluer, des compétences ou des connaissances, on développe du matériel selon notre besoin. À la première secondaire, on n'en fait qu'une seule situation d'évaluation. Pour la deuxième secondaire, il y a l'évaluation du ministère de l'Éducation, à la fin de l'année, qui s'étale sur plusieurs périodes et qui évalue les trois compétences à travers différentes tâches.

Chercheur : Sur combien de périodes précisément?

Participant : L'évaluation s'étale sur sept périodes, et cela peut amener des obstacles; les élèves peuvent voir, d'avance, ce qui s'en suit dans les prochaines périodes.

Chercheur : Est-ce que toutes les tâches sont données aux élèves à la première période?

Participant : l'élève reçoit un livret des différentes tâches à réaliser. Il y a aussi le livret d'écriture qui est donné par la suite. Oui, il y a d'autres tâches que l'élève reçoit par la suite. Donc, différentes parties sont données par la suite. Mais, souvent dans le livret de l'élève, au préalable, il y'a plusieurs tâches qu'il peut consulter. Et à la fin, il doit faire la situation d'écriture.

Les élèves ont un temps limite alloué à l'évaluation, mais le problème c'est que certains enseignants donnent du temps additionnel en récupération pour finir l'examen, et d'autres non. Le temps alloué à l'évaluation n'est pas nécessairement respecté. Donc, des fois, le temps pour cette tâche-là n'est pas nécessairement respecté. Aussi, les élèves peuvent se consulter avant la situation d'écriture et même après la situation d'écriture. On peut le donner à un groupe qui peut en parler à un autre groupe.

Chercheur : Avez-vous des documents de préparation pour ce type d'évaluation?

Participant : Non. En fait, les connaissances dans le programme du ministère sont bien indiquées. Mais les méthodes pour les enseigner sont multiples. Comme je l'ai dit, on peut procéder par thème, utiliser des manuels scolaires, des projets, etc. On peut procéder par différentes façons. L'important, c'est que les connaissances soient transmises. Généralement, on vise les savoirs contenus dans la situation d'évaluation de fin d'année.

Chercheur : À quels documents faites-vous référence lorsque vous planifiez vos évaluations?

Participant : On y va par thème. Disons que c'est un chapitre dans le manuel scolaire. Par exemple, on a utilisé « Stepshout » cette année et il y avait aussi « animals hero's », ça parle d'animaux qui sauvent d'autres animaux ou des humains, et on a développé un projet là-dessus. En fait, l'idée c'était de trouver un article en anglais, dans lequel il devrait y avoir un animal qui sauve un humain ou un autre animal. Par la suite, on a eu l'idée que les élèves devraient réécrire cet article-là dans leurs mots en anglais pour évaluer la compétence 2, et voir si les élèves comprennent vraiment la situation d'apprentissage. Cette année on a suivi des cours sur les TIC, et on a décidé de les intégrer dans notre enseignement. Donc, on a décidé de prendre un site « worky » et de faire en sorte que par exemple l'animal qui était le super héros dans l'article raconte l'histoire. Les élèves mettaient par écrit l'article lu dans leurs mots, ils se mettaient à la place de l'animal qui a sauvé l'humain ou l'autre animal. Donc, la situation permettait d'évaluer aussi la compétence en écriture et la

compréhension des textes lus. À la fin, l'élève devait présenter et expliquer la situation en avant de la classe, ce qui permettait d'évaluer la compétence 3. Donc, il y a une situation d'écriture, une situation d'oral et d'écoute.

Chercheur : Quelles étaient les difficultés rencontrées lors de l'élaboration et de la présentation de cette situation d'apprentissages et d'évaluation qui est bien complexe? Je pense que ça n'a pas été facile d'intégrer les TIC et d'évaluer les trois compétences dans une même situation.

Participant : C'était de trouver l'idée qui n'est pas toujours évidente, ça a pris du temps. Mais, le fait qu'on a eu le cours sur les TIC avec la conseillère pédagogique, à la commission scolaire, nous a comme donné du temps lors de la formation pour échanger et penser à l'élaboration de la SAÉ lors de la formation. Mais, ce qui n'est pas évident, c'est de s'entendre entre collègues sur la même intention d'évaluation. Au moment de diffuser le projet aux élèves, chaque enseignant l'a présenté différemment selon de ce qu'il veut faire avec ses élèves. Ce n'est pas grave parce qu'en anglais on peut aller plus loin ou non.

Chercheur : Donc, le fait d'avoir eu une libération lors de votre formation, cela vous a permis de bâtir ce beau projet. Sinon, cela aurait été difficile à réaliser à cause du temps que ce type de projet là aurait exigé.

Participant : Oui, cela demande beaucoup de temps, mais c'est très bénéfique pour les élèves.

Chercheur : Est-ce que vous êtes en mesure de faire plusieurs projets de la sorte pendant l'année.

Participant : C'est sûr que non, pas plusieurs. C'est très exigeant.

Maintenant, je suis en train de bâtir un autre projet aussi pour mes élèves de la deuxième secondaire. Il y a une autre difficulté que je vis, je peux en parler.

Chercheur : Oui, bien sûr.

Participant : En anglais, il n'y a qu'un seul livre qui est utilisé, mais je tenais à ce que mes élèves de la deuxième secondaire lisent différents livres en anglais et ce

n'était pas possible de commander des livres, parce qu'il n'y avait pas de consensus de tous les enseignants du niveau.

L'autre difficulté est que ce n'est pas tous les élèves qui sont à l'aise avec l'utilisation des ordinateurs. Lors des présentations finales des projets par des textes rédigés avec Word ou les présentations orales en PowerPoint, les élèves ne maîtrisent pas l'outil informatique. Souvent, il y a des parents qui n'ont pas d'ordinateur à la maison ou qui ne veulent pas que leurs enfants l'utilisent. Cela présente un obstacle supplémentaire.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur : Lors des évaluations de compétences avez-vous recours à des situations problèmes complexes et à quelle fréquence?

Participant :

Ce que je trouve le plus compliqué dans l'évaluation de la langue, c'est souvent l'évaluation des compétences à l'oral. Souvent, les élèves présentent une mise en situation en équipe de quatre. Ça devient très compliqué d'évaluer les élèves, parce qu'il y a du bruit partout. Donc, quand tu es là avec une équipe qui présente son oral, il y a 28 autres élèves qui d'essaient de pratiquer et ça fait trop de bruit. C'est très difficile d'essayer de gérer le groupe en même temps que de s'occuper d'évaluer les autres. Je trouve ça très bruyant. C'est très difficile de se concentrer. La gestion de classe devient très difficile.

Chercheur :

Lors des évaluations de compétences, à quelle fréquence et pourquoi utilisez-vous des situations problèmes complexes suivantes :

- a) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire?
- b) Élaborées par le ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire, mais adaptées par l'enseignant?
- c) Suggérées par les manuels pédagogiques?
- d) Créées par l'enseignant?

Participant : Personnellement, j'en fais une situation d'évaluation à la première secondaire, à la fin de l'année pour préparer les élèves aux évaluations de la deuxième secondaire. En deuxième secondaire, je fais une SAÉ qui est plus complexe qui ressemble à la situation problème de fin d'année.

En deuxième secondaire, les élèves n'ont pas de manuel. Personnellement, je souhaiterais avoir un manuel pour mes élèves, mais c'est une décision équipe-matière et s'il n'y a pas de consensus, je ne peux pas acheter un manuel juste pour mes élèves. Ça, c'est une des problématiques que je rencontre. Parce qu'on trouve dans le manuel de la grammaire, des exercices, de la compréhension de textes, des projets et des compositions de textes, je trouve difficile de ne pas avoir un manuel. En fait, il y en a des manuels qui existent déjà en classe, mais les élèves n'ont pas de cahier d'exercices. Les manuels qui existent, ça fait longtemps qu'ils sont là. On les utilise moins parce qu'ils sont moins intéressants et ils ne sont pas stimulants pour les élèves. En première secondaire, on utilise un manuel d'activité qui contient aussi un cahier d'activité. J'aimerais acheter aussi celui de la deuxième secondaire.

Chercheur : Habituellement, lors des situations d'évaluation complexes que vous avez utilisées en classe, comment vos élèves réagissent-ils et quels résultats obtiennent-ils? Tu viens de parler de deux situations qui sont complexes.

Participant :

Les élèves étaient très excités parce qu'ils pouvaient choisir le chapeau, choisir le son, la vitesse, le débit, un homme, une femme qui parle, donc ils avaient la liberté de faire ce qu'ils voulaient. Mais, là où c'était très difficile dans la réalisation de la SAÉ, certains élèves ne comprenaient pas nécessairement ce qu'il fallait faire, même si on les encadrait. Ceux qui n'ont pas compris, leurs résultats étaient catastrophiques. Et là, tu te demandes combien tu vas les noter. Tu dois t'ajuster, parce que c'était un travail qui comptait autant pour la compréhension que pour le travail d'écriture. Donc, le projet évaluait les compétences 2 et 3, ça devenait complexe.

Chercheur : Donc, il y a des élèves qui ne sont pas au même niveau. Il y a ceux qui sont plus avancés que d'autres. Des élèves prennent du retard à cause de leurs difficultés et, à la fin, ils risquent d'être en échec, lorsqu'il y a un grand projet qui s'étale sur plusieurs périodes.

Participant : Oui, en anglais, c'est ça qui arrive parce qu'il y a des élèves qui sont bilingues et d'autres qui ne le sont pas du tout.

Chercheur : Êtes-vous familiarisé avec les composantes (caractéristiques) d'une situation d'apprentissages et d'évaluation? Possédez-vous un modèle ou un canevas à suivre qui vous aide dans l'élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation?

Participant : On a des grilles d'évaluation. Des grilles d'observations, on n'en a pas vraiment. Pour les situations problèmes, je consulte des sites Internet et dans les communautés sur le site de la commission scolaire.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur : Lequel parmi les deux outils d'évaluation, grilles d'évaluation et le portfolio utilisez-vous afin de porter un jugement professionnel sur le niveau de l'atteinte d'une compétence chez vos élèves? Si vous n'utilisez pas l'un des outils, précisez la raison.

Participant : C'est plus les grilles d'évaluation et les grilles d'observation par compétences. Ce qui est difficile c'est de porter un jugement. Par exemple, quelqu'un qui parle très bien sans hésitation ou quelqu'un qui hésite, qui a plus de difficulté dans la prononciation et l'intonation. Ce n'est pas toujours évident à évaluer, c'est difficile d'utiliser les grilles. Pareillement pour les compétences² et 3 où c'est la grammaire qui doit être évaluée. En français, ils comptent le nombre de fautes, mais en anglais, si je comptabilise le nombre des fautes, il n'y a personne qui va réussir. Je ne peux pas me fier là-dessus.

Chercheur : Quels sont les critères ou les éléments observables sur lesquels tu te bases pour porter ton jugement?

Participant : Par exemple pour l'oral, c'est la présentation orale, est-ce que tu vas lire sur ta carte, est-ce que tu vas parler avec intonation, est-ce que tu vas prononcer comme il faut, est-ce que tu vas respecter le temps, la fluidité de la langue, etc. Donc, dans les oraux, il y a beaucoup de choses à regarder et les oraux ne sont pas aussi longs que ça.

Chercheur : Il y a donc plusieurs indicateurs que tu dois cerner en peu de temps.

Participant : Oui. Et le jugement peut varier d'un enseignant à l'autre.

Chercheur : Est-ce qu'à l'écrit c'est la même difficulté.

Participant : À l'écrit, c'est plus facile parce qu'on se base sur le sens d'une phrase. Je demande une introduction, un développement et une conclusion, et je vois si tout est bien construit? Si les phrases ont du sens, je vérifie l'accord des temps des verbes, si l'élève utilise les bonnes propositions, etc. Ce qui est difficile à l'écrit, c'est que pour un élève qui n'a pas de facilité, ça s'éternise dans le temps. Il va avoir une, deux ou trois récupérations, c'est long.

Chercheur : Et au niveau de l'écoute?

Participant : la compétence de l'écoute est moins évaluée. Il faut que je fasse des fiches pour qu'ils s'autoévaluent. Aussi, ce qui rentre dans la compétence 1, c'est l'effort que l'élève met pour parler en anglais. Un élève qui ne se force pas à parler, ne participe pas, ne lève pas la main ou ne parle jamais en anglais et fait des erreurs va être en échec.

Chercheur : Les grilles d'évaluation à échelles descriptives proposées par le MELS ou la commission scolaire lors des épreuves certificatives vous permettent-elles de porter un jugement clair sur le niveau de l'atteinte d'une ou des compétences?

Étiez-vous en situation de pouvoir appliquer les critères et les indicateurs à toutes les copies de vos élèves?

Participant : En première secondaire, on n'a pas à les appliquer, c'est moi qui élabore mes grilles d'évaluation. En deuxième secondaire, je trouve que souvent, selon les critères du MELS, c'est très facile d'avoir de bonnes notes ce qui n'est pas nécessairement représentatif du reste de l'année.

Chercheur : Qu'est-ce qui est facile puisque les critères sont toujours les mêmes?

Participant : Les exigences sont moins élevées, et les élèves réussissent mieux.

Oui, on peut les appliquer à tous, mais là aussi, ça relève du jugement.

Chercheur : Habituellement, à quelle fréquence et pourquoi, utilisez-vous des grilles d'évaluation

a) Proposées par le MELS ou la commission scolaire?

b) Proposées dans les outils pédagogiques?

c) Élaborées en équipe matière du niveau d'enseignement?

d) Élaborées par l'enseignant lui-même?

Participant : Oui, le conseiller pédagogique nous a suggéré de choisir une grille qui existe déjà et l'adapter. Parce que ça devient, comme même, compliqué de développer des grilles tout le temps par nous-mêmes. À la base, on a une idée de ce qu'on veut faire et de ce qu'on veut évaluer.

Chercheur : Est-ce que vous l'adaptez à chacune des situations?

Participant : Souvent c'est similaire. On l'adapte plus aux critères de chacune des compétences. Et selon les compétences, les grilles d'une situation à l'autre se ressemblent pas mal.

Chercheur : Quelle appréciation accordez-vous à la clarté d'interprétation des échelles descriptives de niveaux de compétences proposés par le MELS?

Participant : Des fois, ce n'est pas toujours clair, c'est ça que j'ai essayé de te dire. Les grilles ressemblent aux échelles de niveau de compétences, sauf qu'on utilise les cotes A, B, C, D, E. Il est difficile d'établir la cote avec certitude. Des fois, ça peut varier d'un enseignant à l'autre. En anglais, c'est ça la difficulté.

Chercheur : Pourquoi le jugement peut-être différent d'un enseignant à l'autre?

Participant : En fait, souvent, les mêmes observations peuvent se trouver dans un niveau. Mais, c'est de déterminer le niveau du développement de la compétence : un peu, un peu plus ou plus, qui est difficile. Puis, si je vois les termes utilisés, ça dit : recherche de l'information dans le texte et puis réorganise ces informations-là, ça, c'est 4. Dans l'autre, ils disent : avec le support du professeur, l'élève comprend le sens

global du texte, il va exprimer ses opinions à propos du texte. C'est comme même des mots similaires, et qui peuvent être sujets à l'interprétation.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur : Habituellement, quels sont les critères sur lesquels vous vous basez pour établir le bilan des apprentissages de vos élèves?

Comment procédez-vous pour juger du niveau de l'atteinte d'une Compétence?

Avez-vous déjà éprouvé des difficultés pour établir un jugement? Comment avez-vous surmonté ses difficultés?

Participant :

Je me base sur les résultats obtenus pendant toute l'année scolaire pour porter mon jugement final, surtout si l'élève est en difficulté, afin de lui donner toutes les chances possibles de réussir. Je regarde aussi pour chacune des compétences, par exemple, l'effort, l'application au travail, l'implication en classe et le rendement. Observer la progression de l'élève au courant de l'année et son potentiel.

Chercheur : As-tu de la difficulté à porter un jugement global sur un élève qui a une note, par exemple, entre 55 % et 60 %?

Participant : Non, parce que je vais regarder toute l'année, je vais regarder si l'élève a vécu des situations particulières qui ont influencé son rendement scolaire. Je vais regarder son implication, son engagement, ses efforts et son potentiel. Aussi, si je pense que l'année suivante l'élève peut réussir avec sa volonté et son engagement, on va lui donner une chance.

Chercheur : Quelles formes de communication utilisez-vous afin d'informer les élèves et les parents des apprentissages acquis et à quelle fréquence? Et quelles sont les difficultés rencontrées lors de la communication des résultats?

Participant : Je remets les notes en classe. Je sais que ça ne se rend pas nécessairement aux parents, mais je ne l'utilise pas le site de la CSPI. Par contre, au début de l'année, je donne mon courriel aux parents pour communiquer avec moi éventuellement. Il y a certains parents que j'appelle pour leur annoncer les résultats

de leur enfant, principalement à la deuxième étape. Il y a aussi le bulletin et la rencontre des parents où je donne toute ma façon de procéder pour l'année.

Chercheur : Avez-vous éprouvé des difficultés lors de la rencontre des parents?

Participant : C'est que je reçois trop de parents. J'ai eu 75 parents au premier bulletin et 65 parents au deuxième bulletin. Parce que j'ai beaucoup de classes donc beaucoup d'élèves.

Chercheur : Comment les élèves reçoivent-ils leurs résultats?

Participant : Quand, je leur remets les notes, il y a des choses que j'explique. Et s'il y a des échecs, les élèves peuvent venir en récupération. Il y a des élèves qui sont sensibles à l'échec et il y a ceux qui sont devenus moins sensibles à cause des échecs répétés, ils ont baissé les bras. Mais, la plupart veulent comme même bien réussir.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Chercheur :

D'après votre point de vue, quel est le rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation des compétences? Concrètement, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation? Certaines actions des élèves peuvent-elles être problématiques lors des évaluations?

Participant :

La grande difficulté, c'est que les examens sont en anglais. Personnellement, j'essaye d'expliquer tout avant de commencer l'examen. Et au moment où l'examen a commencé, je ne réponds plus aux questions. Si les élèves ne comprennent pas quelque chose que j'ai expliqué avant, alors je leur demande d'utiliser le dictionnaire. Ce n'est pas quelque chose qu'ils aiment faire, mais c'est ça. Je pense que la grande difficulté c'est que les élèves pensent qu'ils peuvent poser des questions, comme si on était dans un cours. Ce qui n'est pas le cas. C'est bon de les guider, mais maintenant c'est autour de l'élève de montrer ce qu'il a appris et ce qu'il a compris. Lorsque c'est un examen du MELS, je m'assure avoir fait une mise au point pour tout le monde et non pas juste pour un élève.

Chercheur : Faites-vous des adaptations pour certains élèves?

Participant : Oui, pour certains élèves qui ont besoin que le texte soit lu, ils ont des services avec des spécialistes. Je trouve que les modalités d'adaptation demandent beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant et occasionnent beaucoup de gestion. Il faut que j'arrive avec ma clef USB, et il faut que j'adapte les évaluations à chacun des élèves, de m'assurer qu'ils ne partent pas avec l'examen, récupérer les travaux, etc. Déjà, ceux qui ont un ordinateur c'est une autre gestion.

Chercheur : On est arrivé à la fin de l'entrevue, avez-vous quelque chose à ajouter?

Participant : Non, ça va.

Chercheur : Merci pour votre participation.

Fin de l'entrevue

ANNEXE I

Verbatim du groupe de discussion

Chercheur : Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à ce groupe de discussion. L'objectif de cette rencontre est de valider les problématiques et les pistes de solutions ressorties lors des entrevues individuelles et aussi d'ajouter et d'enrichir ce qui a été dit. L'entrevue dure 60 minutes, il faut donc être bref et précis. Vous avez reçu le plan d'entretien qui a été présenté aux enseignants participants aux entrevues semi-dirigées. J'ai abordé cinq thèmes qui représentent le processus d'évaluation, à savoir : la planification, la tâche de l'évaluation, les instruments de collecte de l'information, la communication des résultats et le jugement professionnel, et enfin, les rôles en évaluation de l'enseignant et de l'élève. Donc, vous allez identifier les problématiques liées à ce processus d'évaluation, vous pouvez aussi proposer des solutions ou des recommandations. Je vous ai passé un document où vous trouverez cinq tableaux qui résument les différents écueils et quelques pistes de solutions recensées lors des entrevues individuelles.

Pour le fonctionnement de la rencontre, afin d'être efficaces et de pouvoir toucher aux cinq points, nous prendrons 10 minutes pour chacun des volets. Un participant s'est proposé volontaire pour la gestion du temps. Nous allons passer un thème à la fois pour en débattre.

Thème 1 : La planification de l'évaluation

Participant 10 : Je suis d'accord avec la plupart des énoncés, je pense que c'est ça. Jusqu'à quel point la direction pourrait accepter de libérer les enseignants de certaines tâches administratives. Personnellement, j'ai un malaise avec le point numéro 2.

La difficulté de faire un retour rapide sur les évaluations afin de favoriser l'autorégulation, et ce, pour différentes raisons : nombre de copies élevées, le choix

du moment de l'évaluation. Ça, c'est un problème majeur. En cinquième secondaire, j'ai l'impression qu'on fait juste évaluer, on n'a pas le temps pour des situations d'apprentissage formatives. Ça commence dès le début, déjà ils nous demandent des évaluations pour le SRAM, pour le CÉGEP. L'année passée, les élèves rentraient et au premier bulletin, on voulait une note pour chacune des compétences. Pourquoi alors ne pas prendre les résultats de la quatrième secondaire, puisque les élèves commencent avec une évaluation, je n'ai même pas enseigné. En secondaire, on n'a pas vraiment le temps de faire des situations d'apprentissage parce qu'on est toujours en situation d'évaluation certificative pratiquement. D'où la difficulté de faire rapidement un retour sur les évaluations. Après ça, l'impression d'enseigner pour évaluer est un point qui me touche beaucoup, et puis il n'y a pas de solution pour chacun des deux points.

Participant 14 :

Moi aussi, ce point m'interpelle à cause de l'examen ministériel de la quatrième secondaire, il est vrai qu'on regarde nos élèves et on se demande où sont les faiblesses, et où sont les forces. On s'ajuste, on essaye de les ajuster pour mieux les préparer aux évaluations. Je ne vois pas de solution, je pense que c'est quelque chose qui ne peut pas se corriger. L'autre point qui m'interpelle aussi, c'est les points 1, à savoir : le manque de temps pour la planification et la création de nouvelles situations d'apprentissages et d'évaluation complexes, stimulantes et motivantes pour les élèves. Je n'ai pas de solution à proposer pour la planification pour la création et pour trouver de nouveaux thèmes de SAÉ, même si un peu plus loin, au point 4, il est proposé : d'offrir un cours à l'université aux étudiants en enseignement sur l'art de construire une évaluation en lien avec l'évaluation des compétences. Par exemple, moi, bien que j'ai suivi un cours à l'université sur l'évaluation, un ancien cours de docimologie, je ne suis pas capable de bâtir une SAÉ de A à Z. Oui, on est un peu habile de le faire, on s'inspire de ce qui existe déjà, mais on n'est pas nécessairement outillé. Il nous faut plus de ressource, on n'a plus de ressource. Ce que je propose

comme solution, des journées de formation en équipe matière avec le conseiller pédagogique pour la création des SAÉ.

Mais, je vais aller plus loin, je pense aux rencontres interécoles. D'aller consulter d'autres collègues des autres écoles pour voir ce qui se fait ailleurs, comme ça se faisait avant. Il y avait des journées pédagogiques où on se rencontrait et on pouvait échanger nos idées, valider notre matériel, c'était apprécié. Il y a des formations qui sont offertes, mais ce n'est pas ce dont j'ai besoin. Nos formations ne sont plus adaptées, je veux dire en sciences. Aussi, offrir plus des formations continues en évaluation des compétences aux enseignants sur le terrain.

Participant 12 : En maths, c'est la même chose. On n'a pas de SAÉ, on n'a pas beaucoup. Les situations d'évaluation et d'apprentissage qui sont bonnes, on veut les garder pour les évaluations certificatives, les autres on les détruit. Les élèves ne pratiquent pas assez.

Participant 11 : Et, il faut en construire.

Participant 12 : Oui.

Participant 11 : Mais, c'est long de construire des SAÉ.

Participant 14 : Moi, je reviendrai à ce qu'on a dit tout à l'heure, de réduire la tâche administrative de l'enseignant, je trouve que c'est un point important.

Chercheur : Quel type de ressource souhaiteriez-vous avoir?

Participant 14 : Une banque de SAÉ. Moi, pour les évaluations à choix multiples, j'ai recours encore à ma vieille banque de choix multiples, j'utilise deux, trois examens et j'essaye de bâtir quelque chose de plus complexe. Mais, je trouve que les ressources mises à ma disposition ne suffisent pas. C'est bien beau de travailler à trois, ou à quatre enseignants pour construire une bonne situation d'apprentissage et

d'évaluation, et ça dure deux cours, c'est tout. On touche à une notion, un élément, et le reste de l'année? On manque de ressources.

Participant 10 : Moi, je trouve que l'enseignant doit être libéré de toutes ces tâches administratives. Pourquoi ne pas libérer en français des enseignants des tâches administratives, et ils vont composer un ou deux groupes qui vont construire des SAÉ, des situations d'évaluation qu'ils vont proposer à leurs collègues. Un moment donné il faudrait que ça se fasse. Dans chacune des matières, on libère des enseignants qui vont construire des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation qu'ils vont proposer à leurs collègues qui pourront les personnaliser selon leurs besoins. Mais, au moins, on va avoir une banque de situations problèmes. On n'a jamais eu ça. Je me rappelle au début de la Réforme, il était censé y avoir un budget pour s'adapter et construire du matériel pédagogique, et ça n'a jamais eu lieu. Il fallait le faire sur notre temps, mais on n'a plus de temps, c'est impossible. En français, personnellement, je pense que par rapport au point 2, à savoir : difficulté de faire un retour rapide sur les évaluations afin de favoriser l'autorégulation pour différentes raisons : Nombre de copies élevé, le choix du moment de l'évaluation et le point 7, qui stipule : on a l'impression d'enseigner pour évaluer, la solution, c'est de revenir à trois groupes à huit périodes par cycle, alors qu'actuellement j'ai quatre groupes à six périodes. Alors, pour le point 7, on ne voit que l'examen du MELS de fin d'année. Ce qui a pour conséquence qu'on planifie l'enseignement et les évaluations au cours de l'année autour de ces examens, principalement en cinquième secondaire.

Si j'avais huit périodes, j'aurais eu le temps de faire d'autres choses. Parce que j'ai juste l'impression de faire les préparations à l'examen. Avec huit périodes ça me donnerait du temps pour faire des trucs ludiques, de la pédagogie par projets, faire autre chose qu'une préparation d'examen. Au point 2, si j'ai trois groupes au lieu de quatre, j'aurai 30 copies de moins à corriger, ce qui fait que j'aurai plus de temps de revenir sur les apprentissages et être plus efficace.

Participant 9 : Je reviens sur les points 5 et 8, où il y a une similitude. La mission en français c'est de faire aimer la lecture aux jeunes. Le point 5 : il est difficile de trouver des thèmes de SAÉ stimulants et motivants pour les jeunes. Personnellement, j'aime de trouver un roman ou une SAÉ qui va plaire aux élèves. Je pense que dépendamment du profil du groupe on va être capable d'aller choisir des thèmes qui les intéressent. Par exemple, un groupe d'éducation physique qui aime beaucoup le soccer, d'essayer de trouver une SAÉ sur ce sport.

Chercheur : Le problème qui a été soulevé, c'est de trouver des textes en lien avec l'intérêt des élèves. On peut avoir l'idée, mais de faire la recherche, de trouver le thème et de l'adapter aux élèves, c'est la difficulté.

Participant 9 : Je trouve qu'avec Internet de nos jours c'est comme même assez simple.

Participant 10 : Peut-être pour nous, en français, contrairement en mathématique ou en sciences, c'est plus simple.

Participant 9 : Je trouve même pour nos jeunes que dans la dernière décennie, la littérature jeunesse s'est tellement développée, comparativement à mon époque. Toutefois, la solution est que MELS et la commission scolaire proposent fréquemment de nouvelles situations en lecture et en écriture en lien avec la réalité changeante des élèves et les mettre à la disposition des enseignants de français. Personnellement, mon problème est là. Toute l'année, j'essaye de proposer aux élèves des textes stimulants, etc., et à la fin de l'année, le thème que propose le MELS ou la commission scolaire est ennuyant et il n'est pas du tout approprié aux jeunes. Par exemple, une année le thème était « Oser sa vie » pour des élèves de deuxième secondaire, où l'élève doit réfléchir sur le métier qu'il veut faire. Ce thème était plus indiqué pour les élèves de la quatrième ou à la cinquième secondaire. Mais, à

deuxième secondaire « oser sa vie », c'était très difficile de travailler ce thème avec les élèves. Une autre année, aussi, on présentait des écrivains de la littérature québécoise « Fred Pellerin », mais ça n'a pas créé un engouement. Quand c'est des évaluations qui sont obligatoires à la fin de l'année et qu'on doit travailler là-dessus pendant 10 cours et que le sujet ne soit pas nécessairement adapté aux élèves, je trouve ça difficile. Toute l'année, j'essaye de faire des choses intéressantes et à la fin de l'année ce n'est pas ce qui est proposé.

Participant 14 : Peut-être, il serait intéressant que le MELS propose un menu de trois ou quatre choix aux enseignants et ils pourront choisir des thèmes.

Participant 9 : Souvent, le MELS ou la commission scolaire demandent notre opinion, mais après avoir vécu l'évaluation. Par exemple, l'année passée à la troisième secondaire, l'examen de lecture était très difficile, il était mal compris par les élèves. Il convient que le MELS nous consulte avant et non pas après l'évaluation pour donner nos commentaires, parce qu'une fois le thème arrive, on ne peut plus se prononcer là-dessus. Il faut tenir compte de l'opinion des enseignants qui travaillent avec ces jeunes.

Participant 14 : Je reviens sur la recherche internet, oui il y a beaucoup de ressources sur internet, mais il faut les adapter, il faut se les approprier et cela demande du temps.

Participant 11 : On parle ici aussi des cartables pédagogiques qui ne sont plus adaptés, il faut prendre le temps de les regarder et de les modifier pour les utiliser. Il y a des concepts manquants, il faut les lire et choisir les bons concepts qui sont conformes à la progression des apprentissages, cela prend énormément de temps. C'est très long. Donc, je reviens au manque de temps.

Participant 10 : Les ressources sont mal gérées et mal exploitées. Faire de la recherche et trouver une SAÉ, ce n'est jamais à la hauteur de ce que je veux. Il n'y a pas un recueil, une ressource où il y a un certain contrôle de la qualité là-dessus.

Participant 14 : Souvent les SAÉ qui sont proposées traitent d'un concept. Une SAÉ peut prendre trois ou quatre périodes à réaliser et ce n'est pas nécessairement le concept où mes élèves trouvent de la difficulté.

Participant 12 : On pourrait peut-être demander aux conseillers pédagogiques de créer des SAÉ, il y a deux ou trois conseillers pédagogiques par matière.

Thème 2 : La tâche d'évaluation

Chercheur : Nous allons aborder maintenant la tâche de l'évaluation.

Participant 11 : Je ne suis vraiment pas d'accord avec le point 3 : les élèves vont tous apprendre par cœur les connaissances et les notions sans faire nécessairement le lien entre elles. La solution est simple en mathématique, les élèves utilisent un aide-mémoire. Je ne sais pas pour les autres matières, mais, personnellement, je ne vois pas l'élève apprendre par cœur.

Chercheur : Ça peut être en histoire, où les élèves apprennent des notions, mais lors de la partie de l'analyse les élèves éprouvent beaucoup de difficultés. Ce qui était soulevé, relativement à ce point, c'est que les élèves ne font pas nécessairement le lien entre les notions apprises quand vient le temps de résoudre des situations problèmes, même si, par exemple, en mathématiques, ils ont leurs feuilles aide-mémoire. Ils ont de la difficulté à mobiliser les concepts étudiés en classe.

Participant 11 : Il faut enseigner aux élèves à faire ces liens. Ça fait partie de la planification de son enseignement. Les élèves ne sont pas censés savoir faire des liens entre les concepts et ils ne savent pas comment le faire. Ce n'est pas évident. Il faut leur montrer comment faire des liens.

Participant 9 : Personnellement, je fais de l'enseignement ressource en histoire depuis deux ans, je trouve bizarre que des élèves nomment des noms d'explorateurs, mais ne se rappellent plus qui ils sont. Les élèves ne savent pas comment étudier. Il faudrait peut-être faire un peu de métacognition au premier cycle, je pense que cela les aiderait. Étudier pour eux c'est lire et répéter. Il y a différentes façons d'étudier, leur montrer à faire une étude qui va leur permettre d'acquérir des connaissances qu'ils pourront par la suite utiliser. Lorsqu'on étudie des choses qu'on ne comprend pas, c'est clair que, par la suite, il n'y a pas de transfert qui se fait.

Participant 14 : Mes élèves aussi utilisent des feuilles aide-mémoire. Oui, il y a des concepts que tu peux écrire sur une feuille aide-mémoire, mais ça ne les aide pas. Selon moi, pour pallier ce problème, il faut amener les élèves à ne pas apprendre par cœur, mais apprendre avec compréhension. Si dans toutes les matières, on propose aux élèves des évaluations synthèses systématiques, cela les obligerait à se préparer et à apprendre à faire des liens entre les savoirs.

Par rapport au point 3 : Les élèves éprouvent beaucoup de difficulté pour faire le transfert des connaissances acquises en classe, lors des situations d'évaluation complexes, et ce dans toute discipline confondue. En science, les élèves ont de la difficulté à faire le transfert des connaissances, c'est l'enfer. Par exemple, faire le transfert de notions de mathématiques aux sciences; si les élèves ont besoin de l'addition des fractions, et bien, ils ne savent plus le faire.

Participant 12 : Mais, même en mathématique ça ne marche pas. Je le vois aussi en mathématique.

Participant 14 : En dirait que d'une année à l'autre l'élève oublie tout. À chaque fois que je demande aux élèves s'ils ont vu un concept dans les années précédentes, ils répondent non, Madame.

Chercheur : Pourquoi le transfert des connaissances ne se fait-il pas?

Participant 11 : Je fais de l'enseignement ressource en sciences. Des fois, juste de prendre le temps d'échanger avec l'enseignante de sciences et de partager des stratégies nous aide beaucoup à uniformiser les pratiques pédagogiques, et c'est là qu'on voit qu'il y a quelque chose de gagnant. Mais, encore là, il faut trouver le temps de discuter et de partager. Quand les élèves sortaient des sciences et ils arrivaient en mathématiques, ils faisaient les liens entre les deux matières. C'était plus facile pour les élèves. Il reste encore beaucoup de travail à faire, mais c'est déjà une bonne piste de voir comment font les autres enseignants.

Chercheur : En effet, toi tu as eu la chance d'être en enseignement ressource cette année, de vivre ce partage et de réussir à faire ce lien entre les matières avec les élèves, mais pour les autres enseignants ce n'est pas évident.

Participant 14 : On devrait peut-être élargir l'enseignement ressource. En science, il y a une libération de six périodes pour un enseignant de sciences, mais on aimerait avoir un enseignant des mathématiques qui vient en sciences, par exemple, comme au premier cycle.

Participant 11 : Même en enseignement ressource, en français, où on travaillait les stratégies de lecture, quand les élèves venaient en mathématique j'utilisais les mêmes mots et les mêmes stratégies, et les élèves n'étaient pas perdus. Cela peut faire partie des pistes de solution.

Participant 9 : En français, lors d'une évaluation, on analyse la tâche, on l'annote, etc. Quand les élèves arrivent dans une autre matière, on leur demande de ne pas écrire sur les documents d'évaluation. Le fait de travailler avec les collègues nous permet de nous ajuster, et ça nous permet d'aider l'élève après.

Participant 13 : On est sensé bien préparer les élèves aux examens, mais au moment de l'évaluation, c'est la panique. Ils ne comprennent rien. On leur enseigne d'être autonomes dans leurs démarches et dans leurs situations, mais il y a toujours au

moins un 30 minutes de mise en confiance à faire : sors tes affaires, ton dictionnaire, etc. Il y a toujours plein de choses à mettre en place.

Participant 14 : Je me rappelle qu'il y avait un cours sur techniques de préparation à un examen, les TMI (les techniques et les méthodes individuelles). C'est un cours qui se donnait aux élèves sur la manière d'étudier, comment se préparer, comment faire un résumé et comment se rassurer lors d'un examen. Ce cours serait très utile pour nos élèves, principalement pour ceux qui ont des examens ministériels.

Participant 11 : On a essayé de le faire avec le groupe de prolongation, mais ça n'a pas marché. Pour eux, comme le cours n'était pas rattaché à une discipline ou à un thème, ce n'était pas concret.

Participant 14 : Peut-être, il faut donner ce cours pour les élèves qui ont des examens ministériels, ça les aiderait davantage. Beaucoup me disent : Madame, je ne réussis pas, pouvez-vous me montrer comment étudier.

Thème 3 : Les instruments d'évaluation et de collecte d'informations

Chercheur : Dans ce volet, certaines problématiques et quelques pistes de solutions relatives aux instruments de la collecte d'information sont aussi ressortis.

Participant 10 : Le constat sur les évaluations, je trouve ça ridicule. C'est rendu n'importe quoi quasiment. D'une école à l'autre et même dans une même école, d'un enseignant à l'autre, d'une matière à l'autre, on évalue quoi? C'est pondéré, c'est des pourcentages, les échelles de compétences, c'est quoi l'échelle, le nomo (normes et modalités d'évaluation) il y a ceux qui l'utilisent et il y a ceux qui ne l'utilisent pas. C'est devenu un fourre-tout, c'est devenu n'importe quoi.

Selon moi, c'est chaque enseignant qui établit les critères d'évaluation selon ses attentes. Bon là, les étapes sont pondérées, mais d'un autre côté, on nous dit qu'on peut toujours revenir et changer nos résultats. Pour le français, j'aimais mieux

comment c'était avant. On a les résultats de l'étape et on effaçait les autres. L'évaluation que je donnais à la fin de l'étape c'était la progression des compétences. Maintenant, on revient avec une pondération de 20 % pour la première étape, 20 % pour la deuxième étape et 60 % pour la troisième étape. Pour être honnête, je prends en considération tous les résultats de l'année pour établir la note de la troisième étape, parce que pondérer la troisième étape à 60 % est complètement injuste pour l'élève.

Maintenant, on revient à la pondération, ça vaut telle valeur, telle valeur! Je trouve ça ridicule qu'un élève qui ne maîtrise pas les participes passés en début de l'année, mais, qu'à la fin de l'année, il arrive à une parfaite maîtrise des règles du participe passé, qu'il traîne toujours son échec. Alors, qu'avant, on pouvait rendre compte réellement de la progression des apprentissages de l'élève.

Chercheur : vous voulez dire que le fait de pondérer les deux premières étapes à 20 %, on ne peut plus apporter des modifications.

Participant 10 : Oui, on peut apporter des modifications. C'est l'idée des pondérations et le fait qu'on mélange connaissances et compétences. Personnellement, je suis perdu. Avant on utilisait un barème, d'autres profs utilisaient d'autres barèmes, etc.

Participant 14 : Le problème d'évaluation, c'est que les réalités sont différentes. En sciences, chaque étape est différente. Le principe de ne pas garder la note de l'échec si l'élève a fini par comprendre le concept, je le comprends. Mais, en sciences les concepts que les élèves voient au début de l'année ne sont pas les mêmes à la deuxième étape. Mais, je trouve aussi que la pondération de 60 % pour la troisième étape est à revoir.

Participant 10 : Ce que je veux dire, c'est que tu ne peux pas faire un bilan en fin d'année des résultats de l'élève.

Participant14 : Mais, en sciences ce n'est pas les mêmes concepts. Je ne peux pas dire qu'un élève qui a eu 40 % dans un univers plus difficile « univers du matériel », par exemple, et il arrive à l'univers « des vivants » où il a 80 %, qu'il maîtrise ses sciences. À ce moment, il faut peut-être évaluer différemment. Je comprends et je suis d'accord avec toi qu'en français un élève qui s'est amélioré traine son 40 %, ça n'a pas de sens. Par contre, en science, l'élève qui échoue son univers du matériel garde son 40 %. Je lui dis de se reprendre dans les évaluations synthèses et dans les évaluations de fin d'année. C'est deux réalités différentes. Nous, en sciences, on évalue des connaissances.

Participant 11 : Aussi, en mathématique, on insiste sur l'élève pour qu'il laisse les traces de sa démarche, mais arrivé à l'examen de fin de cycle, on lui donne des questions à choix de réponses. J'ai besoin de savoir si l'élève a compris. Mais, c'est 4 points ou zéro.

Participant 12 : Aux examens du MELS, aussi.

Chercheur : Donc, on revient aux évaluations de connaissances.

Chercheur : Qu'est-ce que vous pensez des pondérations des critères dans une même matière. Certains enseignants remettaient en question les pondérations. Par exemple, en français, où l'élève pouvait réussir son cours grâce à la lecture et à l'oral malgré qu'il ait une grande lacune en écriture. Êtes-vous d'accord de revoir la pondération des compétences disciplinaires?

Participant 9 : Les élèves vont faire un bon oral, ils arrivent à augmenter leurs notes et passer. Tu vois que l'élève a tellement de difficulté en français, mais il passe au niveau supérieur, alors qu'il n'a pas les connaissances et les compétences requises.

Participant 10 : Les compétences sont pondérées et on fait une moyenne pour arriver à la note finale. Avant, c'était des lettres, mais les parents ne comprenaient pas les

lettres et ils n'arrivaient pas à lire le bulletin. Il fallait leur expliquer, alors on est revenu aux pourcentages.

Chercheur : Le document des échelles de niveau de compétences est-ce que c'est clair pour vous?

Participant 11 : Avant, pour qu'un élève obtienne la cote A, il fallait que l'élève soit efficient, maintenant, il faut qu'il soit efficace. Donc, on baisse d'une cote, on baisse les exigences. En baisse tout le temps. Moi, je vais l'interpréter d'une façon et un autre enseignant d'une autre façon. De là, le fait qu'ils veulent faire des corrections communes pour qu'on s'en parle. On est cinq écoles différentes et on a tous des points de vue différents. Donc, vous imaginez selon le nombre d'enseignants qu'il y a, ça n'a pas de bon sens. C'est trop large et trop vaste. On ne peut pas être précis, et je pense qu'il n'y a pas de solution pour ça, pour l'instant.

Thème 4 : Le jugement professionnel et la communication des résultats

Chercheur : On arrive au dernier point qui est le jugement final sur le développement de la compétence chez l'élève et la communication des résultats.

Participant 12 : Personnellement, j'ai de la difficulté avec le point 1. En lecture, il est difficile de porter un jugement sur l'élève. Par exemple, un élève qui dans certaines questions manifeste une bonne compréhension, mais dans d'autres non. Il est difficile de juger de sa compétence en lecture.

Aussi, il y a des élèves qui ont un bon potentiel, mais ils ne veulent pas travailler. Comment juger de leurs compétences?

Le chercheur : Des fois, on sait que le potentiel est là, mais l'élève ne le manifeste pas.

Participant 14 : Il faut que l'élève laisse des traces. On évalue des compétences. On ne peut pas mettre un zéro à l'élève. Il ne peut pas être zéro compétent.

Participant 11 : Je pense qu'il y a un malaise à faire le jugement, car je pense que les normes de passation ne sont pas claires. Ce n'est pas problématique au deuxième cycle. Au premier cycle, pour réussir, l'élève est censé avoir réussi le cours de français et des mathématiques et obtenir 52 crédits. Mais, maintenant, ce n'est plus le ça, l'élève peut n'avoir réussis ni français, ni mathématique et avoir réussi éducation physique et réussit les crédits de la première secondaire, il passe à la troisième secondaire. Si les normes qu'on instaure sont claires et respectées, on n'aura pas de problème et on n'aura pas autant de jugement de maîtrise à faire. C'est très, très, problématique, les normes de passations.

Participant 10 : C'est un peu ce dont on a discuté au comité EHDAA. Il faut prendre le portrait de l'élève, se consulter pour décider de ce qui est le mieux pour lui, afin de lui donner un jugement de maîtrise favorable ou non.

Participant 9 : Personnellement, j'estime que pour juger une année scolaire, ça devrait être un calcul mathématique qui se fait, un élève doit avoir un certain nombre de crédits. Mais, maintenant comme vient de le dire le participant 11, il y a toutes sortes de considération. Maintenant, au premier cycle, si un élève ne réussit pas sa deuxième secondaire et qu'il a réussi sa première secondaire, on lui comptabilise les crédits de la première secondaire et il passe en troisième secondaire. Alors, qu'avant il fallait réussir les évaluations bilans du cycle. Dans le même discours, on nous dit qu'il faut évaluer les compétences de l'élève. Là, un élève qui est absent volontairement à une évaluation, et bien, on ne peut pas lui donner zéro parce qu'on évalue sa compétence. Un moment donné, il faut responsabiliser l'élève. Ça ne devrait pas être n'importe quelles sortes de considérations. Il y a un certain nombre de crédits et de cours à réussir.

Participant 11 : C'est aussi, par rapport aux élèves intégrés. Par exemple, j'ai un élève qui, l'année passée, était en CT2 (deuxième année du cheminement temporaire). Cette année, il est dans mon cours, il doit faire sa prolongation, mais il

n'est pas dans le groupe de la prolongation. L'année passée, il était en réussite dans sa classe spéciale. Cette année, dans la classe ordinaire, il a eu une moyenne de 22 %. Comme, il a réussi ses crédits en CT2, il passe en troisième secondaire. Est-ce que les élèves qui sont en CT (cheminement temporaire) on leur donne automatiquement des jugements de maîtrise favorables malgré l'adaptation, malgré la modification? Des fois, avec l'adaptation, l'élève arrive à obtenir 60 %, mais quand il arrive dans des classes ordinaires, il ne peut plus réussir. Mais, il passe au niveau supérieur comme même.

Participant 14 : L'élève en difficulté qui passe en troisième secondaire, il bloque quand on le reçoit en quatrième secondaire. Les parents vont te dire, mais je ne comprends pas, avant il réussissait. Alors, ces élèves deviennent démotivés et lâchent prise. Personnellement, le point 2, aussi, m'interpelle énormément : certains élèves sont déjà découragés d'avance lors des évaluations et n'essayent même pas de fournir un effort, à cause des échecs répétés vécus auparavant. C'est très difficile de leur faire croire que la réussite est possible.

Participant 9 : J'avais déjà enseigné au cours d'été français de la première secondaire et il y avait quatre ou cinq élèves qui avaient échoué à leurs cours d'été et qui se retrouvaient dans ma classe en deuxième secondaire. Lors des rencontres pour décider qui passe au deuxième cycle et qui s'en va en prolongation, l'élève ne réussit pas, mais à cause des calculs que je ne comprends pas nécessairement, il passe au niveau supérieur. Il faut vraiment revoir les modalités de passation.

Participant 14 : Il y a aussi les demandes des parents. Les parents veulent que leur enfant soit dans des groupes ordinaires, il n'est pas question qu'il soit dans une classe spéciale ou qu'il soit au professionnel. Le jeune se retrouve dans nos classes où il va être en échec. Ce n'est qu'après un ou deux ans, rendu à l'âge de décider, que le jeune réalise ses échecs et décide de se diriger vers la voie professionnelle où il peut réussir.

Participant 11 : Par rapport aux élèves découragés, je le vois dans mon groupe de la prolongation. On a fait les statistiques, et on a constaté que les élèves qui reprennent une année de consolidation dans les groupes réguliers, 13 sur 15 parmi eux sont en réussite. Dans le groupe de la prolongation, on n'est pas du tout dans les mêmes statistiques.

Participant 14 : Je sais qu'en troisième secondaire, on ne fait plus de groupes de la prolongation. Les élèves en échec reprennent leur année dans les groupes ordinaires.

Participant 12 : Je ne pense pas que c'est vraiment d'aider l'élève que de le faire passer automatiquement. L'élève qui ne comprend rien en deuxième année, mais les parents refusent qu'il reprenne l'année, il passe en troisième secondaire avec les mêmes lacunes.

Participant 11 : Dans le groupe de la prolongation, il y a des élèves qui ont un jugement de maîtrise FMS (formation aux métiers semi-spécialisés), mais les parents ont le droit de refuser que leur enfant soit placé en FMS. Le parent a le droit. L'élève n'a pas les crédits nécessaires, mais il passe en troisième secondaire. Les mots jugement professionnel sont beaux, mais ils ne veulent pas dire grand-chose.

Participant 14 : Peut-être, proposer une piste de solution.

Participant 10 : J'aimerais juste dire que c'est la direction qui prend la décision de faire passer certains élèves, qu'ils signent quelque part, qu'ils mettent leurs noms à eux puisque ce n'est pas le jugement de l'enseignant. Il y a un flou là-dessus. Des fois, les décisions vont à l'encontre de ce qu'on dit et ça joue sur notre crédibilité.

Participant 14 : Si les parents ne veulent pas que leur enfant aille en FMS, qu'ils signent et qu'ils prennent leurs responsabilités, que de dire que leur enfant réussissait, et là, il ne réussit plus.

Personnellement, j'aimerais savoir d'où viennent nos élèves. On peut aller sur le SPI (le site de la commission scolaire), mais ça prend du temps pour réaliser qu'un élève était dans le groupe de la prolongation ou qu'il vient d'une classe spéciale. Des fois, ce n'est pas nécessairement écrit dans le SPI, c'est juste la note qui apparaît.

Thème 5 : L'administration des évaluations et les rôles en évaluation

Le chercheur : Dans cette partie, on va parler du climat qui entoure les évaluations ainsi que les rôles en évaluation. Ça peut être le rôle des élèves, des enseignants, etc.

Participant 10 : En français, je constate que les élèves ont tenu pour acquis que l'examen d'écriture peut durer aussi longtemps qu'ils le veulent. Pour l'examen de lecture, s'ils ont besoin d'un temps additionnel, ils vont en avoir. Ils ne comprennent pas qu'une compétence c'est un savoir-faire qu'on évalue dans un temps bien déterminé.

Chercheur : En effet, c'est un point qui a été soulevé lors des entrevues individuelles. Les enseignants disaient que depuis la réforme, l'élève a droit à la remédiation lors des évaluations formatives, donc il peut revenir aux récupérations terminer des évaluations incomplètes ou finir des travaux. Il peut donc prendre le temps qu'il lui faut pour terminer une évaluation sans être pénalisé. Arrivé aux évaluations certificatives, l'élève bute devant la limite du temps.

Participant 10 : On ne peut pas leur parler de pénalité, mais je leur dis que vous ne pouvez pas avoir une meilleure note, je tiens compte de l'évaluation.

Chercheur : Mais, à la fin de l'année, le temps alloué à l'examen final est de trois heures.

Participant 14 : Mais, il y a aussi le temps additionnel, le tiers de temps additionnel pour les élèves qui ont des besoins particuliers.

Participant 10 : En cinquième secondaire, en français, ce que j'observe c'est le taux d'absentéisme lors des examens, c'est épouvantable. En revient encore au manque de temps. Moi, je n'ai pas le temps de préparer des épreuves différentes pour les élèves qui sont absents, et je ne veux pas qu'on brûle nos examens. Il y a un laxisme là-dessus. Je veux dire que, le fait de dire à l'élève que ce n'est pas grave, s'il n'est pas là le jour de l'examen, il le fera quand il le voudra, dans une journée pédagogique. Et, deux semaines plus tard, il reviendra finir l'examen. Donc, le temps exagéré que l'élève prend pour faire l'examen et le problème de l'absentéisme ont des conséquences sur les évaluations.

Participant 11 : Au premier cycle, si ce n'est pas écrit dans le plan d'intervention de l'élève, il ne peut pas avoir droit au temps additionnel. Si l'élève n'est pas capable dans les délais, et bien, il n'a pas été capable de le faire. C'est un outil qu'on utilise beaucoup pour arrêter ça.

Chercheur : Oui. Ça, c'est dans les examens certificatifs de fin d'année. Sauf que, dans l'esprit de la Réforme pour les évaluations formatives, il faut laisser du temps à l'élève pour terminer ses travaux, il a le droit de se reprendre afin de réguler ses apprentissages.

Participant 11 : Oui. Mais, on veut habituer l'élève à ce qu'il termine ses évaluations dans les délais lors des évaluations de fin d'année. Donc, il faut l'entraîner à respecter la limite de temps des examens.

Participant 13 : On ne peut pas donner la note de zéro à l'élève parce qu'il est absent le jour de l'examen.

Participant 12 : Mais, on peut mettre des balises quand on reprend un examen, on peut demander une justification, limiter la note à 60 % lors des reprises, il y a des choses à faire.

Participant 13 : Pour moi, quand un élève reprend un examen, pas pour les élèves qui étaient absents, il ne peut pas avoir plus que 65 %. Ce que je veux dire, si l'élève reprend l'examen parce qu'il a eu 50 %, il a une deuxième chance, il ne peut pas avoir un 95 %.

Participant 12 : Non, je ne comprends pas. Pourquoi lui faire reprendre un examen qu'il a échoué?

Participant 13 : Non, un élève a le droit de se reprendre quand il échoue à un examen lors des évaluations formatives et corriger ses erreurs, mais, personnellement, je donne une note maximum de 65 %, parce que c'est une reprise d'examen. Je ne peux pas donner un 95 % pour une reprise.

Participant 12 : Eh bien, non.

Chercheur : Il y a aussi un point qui a été soulevé, c'est qu'il y a certains élèves qui font exprès de ne pas terminer leurs évaluations. Ils laissent de côté les questions sur lesquelles ils avaient de la difficulté. Après s'être informés auprès de leurs amis, ils reviennent plus tard en récupération pour finaliser l'examen.

Participant 14 : Tout à fait.

Chercheur : Il y a aussi des évaluations qui s'étalent sur plusieurs périodes, comme les évaluations de fin d'année en anglais. Les élèves lisent le contenu de l'évaluation, et ils reviennent pour continuer l'examen la période suivante. Que pensez-vous de ça?

Participant 14 : Justement des examens qui s'étalaient sur plusieurs périodes, il y en avait en sciences. On a déjà vécu ce phénomène-là. On a rapidement réalisé que le deuxième groupe qui arrivait à l'examen savait déjà tout. Les élèves se sont parlé entre eux. Donc, maintenant on essaye de ne plus avoir, il y en a plus. Les examens de laboratoires se passent tous dans la même journée.

Durant l'année, je reviens sur ce que vous disiez, je fais des petits tests qui sont des évaluations formatives, il n'y a pas de remédiation aux tests, et il n'y a pas de temps additionnel. Je leur redonne, et je leur dis, regardez vos erreurs et corrigez-les. Dans l'examen qui vient après, je dis à l'élève montre-moi que tu as remédié à tes lacunes. Ce que je fais, si à cet examen-là tu m'as montré que tu as compris et tu l'as réussi, les autres tests que tu as échoués, je les monte à 60 %. L'examen sert de remédiation. Il n'y a pas de temps additionnel.

Généralement, je m'arrange à ce que l'examen soit de 60 minutes au lieu de 75 minutes, mais je ne leur dis pas. Aux examens ministériels, les élèves qui ont dans leur PI du temps additionnel, ils vont avoir un tiers de temps.

Participant 11 : Au deuxième cycle, les élèves se parlent beaucoup, mais au premier cycle, ils ne se parlent pas. Comment, moi, je fais. Les élèves ont un cycle de deux semaines pour reprendre leur examen.

Participant 14 : Selon moi, même si tu rajoutes du temps additionnel ça ne change rien, tu le sais, ou tu ne le sais pas.

Les autres participants : Tout à fait.

Chercheur :

Pour clore l'entrevue, j'ai mis une question sur laquelle je veux débattre.

Sachant que depuis l'instauration de la réforme au secondaire en 2005, il y a quelques enseignants (agents multiplicateurs) qui ont bénéficié d'une formation en évaluation de compétences, mais depuis les formations sont devenue très rare. Oui, il y a un cours qui se donne dans la formation des maîtres, mais dès que les étudiants sortent de l'université, ils rencontrent les mêmes difficultés.

Pensez-vous que la formation est la solution qui aiderait les enseignants à surmonter la plupart de ces écueils? Si oui, quelles seront les modalités de son application?

Participant 14 : Je pense qu'il ne faut pas que ça se limite à ça

Participant 11 : La CAP (comité d'accompagnement professionnel) qu'on fait, à la fin de la formation, ce n'est pas terminé. Il faut investir et continuer à faire le travail pour lequel on est mandaté. Mais, on manque de temps. Oui, les formations peuvent être intéressantes, mais il faut qu'il y ait un suivi sur le terrain. Malheureusement, c'est là que ça ne marche plus. Ce suivi peut être des rencontres avec le conseiller pédagogique ou des rencontres entre les enseignants. De prendre le temps d'essayer de nouvelles choses. Je veux bien essayer, mais je manque de temps.

Chercheur : Tu soulèves un problème important. Je sais qu'en anglais, cette année, il y a eu une formation et les enseignants ont pu faire un super beau projet parce qu'ils avaient du temps lors d'une formation avec la conseillère pédagogique. Donc, les trois paramètres étaient réunis : le conseiller pédagogique, le temps et la formation sur les TIC. Donc, tout était réuni pour pouvoir bâtir une bonne SAÉ.

Participant 13 : C'est bien beau de faire la formation. Mais, il faut s'entendre sur les modalités de l'application des recommandations. La seule chose sur laquelle on peut agir, c'est sur notre jugement lors de nos évaluations. On a l'évaluation, si on perd ça et bien... Il faut qu'on soit plus cohérent.

Participant 14 : On manque d'outils de référence.

Au niveau de la formation. Il y a un cours qui se donne à l'université : la mesure en évaluation.

Chercheur : On est arrivé à la fin du groupe de discussion, avez-vous des choses à ajouter?

Participants : Non, ça va.

Chercheur : Merci beaucoup pour votre participation.

Fin de la discussion.

RÉFÉRENCES

Allal, L. et Lafontaine, L. (2008). *Jugement professionnel en éducation*. Québec : presses de l'Université de Québec.

Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences des enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à trois rivières. En ligne. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/2238/1/M10884.pdf>

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec : Presses de l'université de Québec.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir, prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Deslandes, R. et Rivard, M-C. (2011). *Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire*. Éducation et francophonie. Vol 39. N°1. (P. 133-135). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française. En ligne. Récupéré le 25 février 2015 de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.

Durand, M-J. et Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal : Marcel Didier.

Durand, M-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH, collection.

Fortin, J. (2008). *Les pratiques en évaluation : mythes et réalités*. Vie pédagogique. N° 148. Québec : Vie pédagogique. En ligne. Récupéré le 10 mai 2013 de www.mels.gouv.qc.ca.

Gerard, F-M. (2009). *Évaluer des compétences*. Bruxelles : De Boeck

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.

Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques de professeurs des 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. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliothèques.uqam.ca>.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Lenoir, Y. (2009). *L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes*. Nouveau cahier de la recherche en éducation. Vol 12. N°1. (P. 9-12). Québec : Université de Sherbrooke. En ligne. Récupéré de 13 mars 2015 de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.

Leroux, J-L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. En ligne. Récupéré le 10 mai 2013 de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.

Mace, G. et Pétry, F. (2008). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Laval : Les presses de l'Université de Laval.

Marsolais, A. (2008). *La raison d'être et l'intérêt de l'évaluation des compétences*. Vie pédagogique. N° 148. Québec : Vie pédagogique. En ligne. Récupéré le 10 mai 2013 de www.mels.gouv.qc.ca.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Instruction annuelle 2014-2015*. En ligne. www.mels.gouv.qc.ca. Consulté le 15 mai 2014. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Le renouveau pédagogique*. En ligne. www.mels.gouv.qc.ca. Consulté le 2 avril 2013. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*. En ligne. www.mels.gouv.qc.ca. Consulté le 10 janvier 2014. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2003). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2003). *La Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

O'Connor, K. (2012). *15 solutions pour améliorer nos pratiques évaluatives*. Québec : Édition du renouveau pédagogique INC. (ERPI).

Paillé, P. et Mucchiell, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. France : Armand Colin.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Schneider, M. (2006). *Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes*. Revue française de la pédagogie. N°154. (P. 85-96). Lyon : E.N.S. Editions. En ligne. Récupéré de 13 mars 2015 de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Québec : Chenelière éducation.

Van Der Maren, J-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De boeck.