

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION EN SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE : LE RÉCIT DES ENSEIGNANTS (ES)
DANS LE QUOTIDIEN DE LA CLASSE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

BENJAMIN NTOUO-NGOUONI

AVRIL 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). 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

Au terme de la présente recherche portant sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage ou l'évaluation formative, je tiens à remercier spécialement ma directrice de recherche, Mme Nathalie Michaud, professeure titulaire au département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation. Sans elle, j'aurais pu faire fausse route dans cette recherche qui me tenait tant à cœur. Elle m'a prodigué des conseils précieux, des suggestions pertinentes face à la Covid-19 pour réorienter ma recherche avec un accompagnement adéquat et sans bornes. Tout au long de cette recherche, elle n'a cessé de m'encadrer en vue d'atteindre les résultats satisfaisants dont je suis fier.

Mes remerciements éternels vont également à l'endroit des membres du comité d'évaluation de mon mémoire, Mme Marthe Hurteau et M. Pascal Ndinga.

Je voudrais remercier de façon particulière Mme Marlaine Grenier, agente de gestion des études, qui n'a ménagé aucun effort pour permettre la réalisation de cette recherche grâce à son écoute, sa disponibilité et son service impeccable. Sans oublier Mme Marie-Ève Jeannotte, notre nouvelle agente de gestion des études pour son service de qualité.

Je remercie particulièrement le directeur de la concentration Éducation et pédagogie et professeur au département d'éducation et pédagogie, M. André-Sébastien Aubin pour son soutien inconditionnel.

Je remercie beaucoup le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île de m'avoir permis d'expérimenter mon étude.

Je remercie également les enseignants (es) qui ont saisi l'opportunité de faire avancer les connaissances scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation en participant à cette recherche de façon libre et éclairée, sans oublier Mme Béatrice Lardet. Leur contribution a été appréciable et très précieuse, d'où ma profonde reconnaissance envers eux.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans le soutien inconditionnel de mon épouse Aïcha Aït El Marouch, de mes enfants, Noël Ntuo-Ngouoni et Sara Grâce Ntuo-Ngouoni, de ma famille, de mes amis et proches, de ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé à terminer cette recherche. Je pense particulièrement à Jean-Claude Leclerc décédé, au curé Alain Vaillancourt, à mon directeur spirituel,

Gabriel Villemur, à mon curé Philippus Teck, Diane Poirier, Jean-Hugues Roy, Réjean Gaudreau, Réjean Leblanc, Michel Poirier, François Gilbert, Mélanie Roy, Anne-Renée Laberge, Daniel Tuong Joseph et son épouse Cécilia, Tuan Dung LE, à monsieur André Dupré, Dieudonné Milogo, Gratienné Ndizeyee et Marie-Françoise Raroanandrasana. Je m'en réjouis avec eux, car ma détermination a porté fruit.

Enfin, à vous tous, je ne vous oublierai jamais, d'ailleurs, je vous dédie ce mémoire en guise de reconnaissance absolue. Ma gratitude est sans borne pour tout ce que vous m'avez apporté, et je vous le prouve de mille manières.

À vous tous, j'exprime ma très vive gratitude.

Je vous aime tous autant que vous êtes.

DÉDICACE

Je dédie gentiment ce mémoire à ma mère, Suzanne Boumpiémé, à mon père, Boniface Ngouoni, à mon oncle, René Ngangui, à mon frère aîné, Jean Ngouoni, à ma petite sœur Aimée-Élie Blanche Ngapika, à mon petit frère Thibault Ngouoni, à ma directrice de recherche, Nathalie Michaud, à mon épouse, Aïcha Aït El Marouch, à mes enfants Noël Ntuo-Ngouoni et Sara Grâce Ntuo-Ngouoni, à mon ami et mentor journaliste, Jean-Claude Leclerc qui est décédé, à madame Béatrice Lardet, enseignante et amie, à Mgr Alain Faubert, évêque auxiliaire à l'archidiocèse de Montréal, à son Excellence Frank Léo, archevêque de Toronto et à son Excellence Christian Lépine, archevêque de Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 Mise en contexte.....	3
1.2.1 Pertinence professionnelle	4
1.2.2 Pertinence scientifique.....	8
1.3 Question de recherche	13
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Introduction.....	15
2.2 Concept d'évaluation formative.....	15
2.3 Dimension de l'évaluation formative	18
2.3.1 Démarche d'évaluation	18
2.3.2 Rétroaction.....	21
2.3.3 Régulation des apprentissages.....	23
2.3.4 Participation des élèves	24
2.4 Principales recherches.....	26
2.5 Synthèse	29
2.6 Objectif de recherche	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Introduction.....	32
3.2 Sujets	33
3.3 Instruments	34

3.4	Déroulement	35
3.5	Méthode d'analyse des données	36
3.5.1	Établir le corpus.....	38
3.5.2	Analyse verticale	38
3.5.3	Analyse transversale	39
3.5.4	Grille d'analyse.....	40
3.6	Vraisemblance des données.....	41
3.7	Considérations éthiques.....	42
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....		43
4.1	Introduction.....	43
4.2	Analyse descriptive.....	44
4.2.1	Les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves	46
4.2.2	Les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves.....	49
4.2.3	Les défis liés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage	51
4.2.4	Les stratégies (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs) utilisées par les enseignants (es) en classe	53
4.2.5	Le rôle de l'élève et de son implication.....	57
4.2.6	La rétroaction (en groupe ou en individuel).....	60
4.2.7	La planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage	62
4.2.8	L'organisation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage	64
4.2.9	L'interprétation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	66
4.2.10	Communication des résultats aux élèves et aux parents.....	68
4.2.11	Échange au sujet de l'évaluation en soutien à l'apprentissage avec ses collègues.....	70
4.2.12	Ce qui est facile à évaluer.....	72
4.2.13	Les avantages et les inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	74
4.3	Mise en œuvre sous-jacente de l'évaluation en soutien à l'apprentissage	77
4.4	Synthèse des verbatims.....	82
CHAPITRE 5		84
DISCUSSION		84
5.1	Les pratiques évaluatives	84
5.2	La démarche d'évaluation de l'enseignant.....	89
5.3	La régulation des apprentissages	92
5.4	Les avantages et les inconvénients en question	94
5.5	Limites de l'étude	95
CHAPITRE 6		96
CONCLUSION		96
ANNEXE A LETTRE D'INFORMATION À L'ATTENTION DES PARTICIPANTS DE CETTE RECHERCHE		98

ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	100
ANNEXE C QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	105
ANNEXE D GUIDE D'ENTREVUE	107
ANNEXE E APPROBATION DU CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	108
ANNEXE F LETTRE D'ACCEPTATION DU CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE	109
BIBLIOGRAPHIE.....	110

LISTE DES FIGURES

Cycle de l'évaluation formative, adapté de Deudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert, 2007, p. 32.....	18
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Stratégies d'une pratique d'évaluation formative selon William (2010).....	16
Tableau 2 : Tableau de thèmes et sous-thèmes.....	38
Tableau 3 : Grille d'analyse.....	43
Tableau 4 : Pratiques évaluatives favorisant la réussite des élèves.....	47
Tableau 5 : Pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves.....	49
Tableau 6 : Défis liés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	52
Tableau 7 : Les stratégies (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs) utilisées par les enseignants en classe.....	56
Tableau 8 : Le rôle de l'élève et de son implication.....	58
Tableau 9 : La planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	63
Tableau 10 : L'organisation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	65
Tableau 11 : L'interprétation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	67
Tableau 12 : Communication des résultats aux élèves et aux parents.....	69
Tableau 13 : Échange au sujet de l'évaluation en soutien à l'apprentissage avec ses collègues.....	71
Tableau 14 : Avantages et inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.....	76
Tableau 15 : Synthèse des verbatims.....	81

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

CERI : Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement

CÉRPÉ : Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

ERIC : Educationnel Research Information Center

CSSPI: Centre de services scolaire de la Pointe de l'Île

CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PDA : Progression des apprentissages

RÉSUMÉ

L'évaluation en soutien à l'apprentissage ou l'évaluation formative est l'une des évaluations qui est préconisée par la Politique d'évaluation des apprentissages au Québec depuis 2003.

Étant donné que les enseignants (es) utilisent d'ordinaire cette évaluation en classe, il est pertinent d'interroger ces derniers afin de mieux la comprendre. Dans cette optique, notre recherche est qualitative sous forme d'une étude de cas. L'échantillon est constitué de cinq sujets qui ont participé à la recherche. La méthode d'échantillonnage a été retenue pour réunir les participants de notre recherche.

À l'issue de cette recherche, il ressort que l'évaluation en soutien à l'apprentissage est une pratique évaluative intéressante et indispensable quoiqu'exigeante et difficile. C'est une évaluation qui présente des difficultés dans la mise en œuvre des pratiques évaluatives susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves en classe quotidiennement.

Les résultats révèlent que c'est une évaluation nécessaire visant à aider l'élève et à le soutenir. Par ailleurs, les enseignants peuvent, ipso facto, adapter et ajuster leurs enseignements dans la foulée de cette évaluation.

Mots clés : évaluation formative, évaluation formative des apprentissages, rétroaction, soutien à l'apprentissage, évaluation sommative, différenciation, erreur, méthodes qualitatives, régulation, coévaluation, autoévaluation, évaluation par les pairs, récupération scolaire.

ABSTRACT

Evaluation in support of learning or formative evaluation is one of the evaluations that has been put at the forefront by the Learning Evaluation Policy in Quebec since 2003.

Since teachers usually use this assessment in class, it is important to question them in order to have a better understanding. For this case study, we used the qualitative research. In order to do that, we took a sample of five teachers to take part of the research. The sampling method was chosen to select the participants of our research.

At the end of this research, it appears that evaluation in support of learning is an interesting and essential evaluative practice, although demanding and difficult. It is an assessment that has perverse effects, not to mention the real challenges in the daily life of the class.

The results reveal that it is a necessary assessment aimed at helping and supporting the student. Otherwise, teachers can, ipso facto, adapt and adjust their teaching in the wake of this evaluation.

Keywords : formative assessment, learning formative evaluation, feedback, learning support, summative assessment, differentiation, error, qualitative methods, regulation, co-assessment, self-assessment, peer assessment, remedial work.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'évaluation en soutien à l'apprentissage est au service des apprentissages scolaires et occupe une place de choix dans le système éducatif au Québec. Cette évaluation revêt une signification et un intérêt primordiaux pour l'école. Grâce à cette évaluation, l'enseignant (e) saura, par exemple, déceler les lacunes des élèves et favoriser la réussite de ces derniers en conformité avec la *Politique d'évaluation des apprentissages* du Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ, 2003). Bien que cette évaluation cherche à aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages, elle constitue une contrainte importante pour les enseignants (es).

Notre recherche porte sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage ou l'évaluation formative en classe au primaire dans une approche par compétences. Elle vise à mieux comprendre comment est réalisée cette évaluation à partir de la pratique évaluative d'enseignants (es).

Les enseignants (es) du primaire utilisent cette évaluation tout au long du parcours scolaire. Il existe deux types d'évaluation : l'évaluation formative comme soutien à l'apprentissage et l'évaluation sommative comme reconnaissance des compétences (MÉQ, 2003). L'évaluation formative permet à l'élève d'apprendre de ses erreurs et de comprendre ses forces et ses défis. Elle vise sa responsabilisation plus que son contrôle et prend la forme d'aide destinée aux élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). Elle vise également à soutenir ce processus et doit faire état des progrès accomplis. Elle mise, enfin, sur la participation engagée des élèves (Scallon, 2015).

Depuis quelques années, les chercheurs se préoccupent de l'évaluation formative en montrant sa contribution éducative. Il résulte que ce type d'évaluation est bénéfique aux processus d'enseignement. Plusieurs études présentent l'effet d'une pratique évaluative ou la stratégie quotidienne de l'évaluation formative sur le développement professionnel. D'ailleurs, les enseignants (es) s'accordent à en pratiquer différentes modalités, indépendamment de leurs conceptions en la matière (Fagnant et Goffin, 2017).

La présente recherche comprend six chapitres. Le premier chapitre présente la problématique qui fait état du contexte dans lequel s'inscrit la recherche ainsi que de la pertinence professionnelle et scientifique. Une question de recherche issue des écrits scientifiques est ensuite soulevée et présentée.

Le deuxième chapitre est axé sur le cadre théorique auquel il est fait référence dans cette recherche. Le concept clé, soit celui de l'évaluation formative, y sera défini. Les principaux aspects seront présentés pour ensuite montrer des recherches en lien avec ce concept. Par la suite, une synthèse du chapitre permettra d'énoncer l'objectif spécifique de la recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie qui a été retenue dans le cadre de la présente recherche afin de collecter et d'analyser les données recueillies. De plus, le type de recherche, la sélection des répondants, les instruments, le déroulement de la recherche, la méthode d'analyse et les considérations éthiques sont abordés. Le quatrième chapitre décrit la présentation et l'interprétation des résultats d'analyse. Le cinquième chapitre ainsi que le sixième chapitre présentent également, à tour de rôle, la discussion des résultats et la conclusion de cette recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Dans la problématique est d'abord exposé le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche; un contexte marqué par le *Programme de formation de l'école québécoise*, l'approche par compétences et par la publication de la Politique d'évaluation des apprentissages adoptée en 2003. Ensuite, nous proposerons la pertinence professionnelle qui présente notre objet d'étude. Peu après, la pertinence scientifique qui fera un état des lieux de quelques études réalisées dans ce domaine, et ainsi faire ressortir leurs limites. Enfin, nous terminerons avec la question de recherche de cette étude.

1.2 Mise en contexte

Au Québec, depuis 2003, il existe une *Politique d'évaluation des apprentissages* adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec en conformité avec une approche par compétences qui considère l'évaluation des apprentissages comme « un levier pour la réussite éducative pour tous » (MÉQ, 2003, p. 13). Selon cette politique, « l'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre » (p. 14).

À cet effet, cette politique énonce des orientations qui prônent notamment l'évaluation des apprentissages au service de l'élève, l'intégration de l'évaluation à la dynamique des apprentissages de l'élève, le jugement professionnel de l'enseignant comme pierre angulaire des apprentissages, le développement du rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage et sa responsabilisation.

De plus, le MÉQ (2003) recommande à l'enseignant d'adopter une évaluation formative comme soutien à l'apprentissage. Celle-ci joue un rôle crucial de régulation d'autant plus qu'elle remplit une fonction diagnostique permettant à l'enseignant et à l'élève de déceler des problèmes et de combler des lacunes

en cours d'apprentissage. Elle remplit également cette fonction quand l'enseignant doit prendre des décisions pour mieux organiser, effectuer ou améliorer les activités d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2006), l'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage occupe une place de choix durant toute la période de formation. Son utilité vise à apporter un soutien particulier à l'élève dans le développement de ses compétences et de donner, en même temps, la possibilité à l'enseignant d'améliorer ses interventions pédagogiques. Tout comme dans la Politique, le *Programme* préconise la participation de l'élève. L'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation sont des stratégies qui favorisent l'autonomie de l'élève. Il est invité, tout au long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celle de son enseignant, de ses pairs, ou encore de ses parents (MÉQ, 2006, p. 6).

Plus récemment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES, 2017) a adopté une nouvelle *Politique de la réussite éducative* qui vient réitérer encore une fois de plus l'importance de l'évaluation en soutien à l'apprentissage comme un élément essentiel à la mise en place de pratiques éducatives et pédagogiques de qualité. Pour être au service de l'apprentissage, cette évaluation vise à identifier les besoins de l'élève, à cibler ses forces et les points qu'il doit améliorer, tout en évitant d'exercer une pression excessive sur ce dernier et a proposé les meilleures interventions d'accompagnement (MÉES, 2017, p. 54).

1.2.1 Pertinence professionnelle

En 2018, le dernier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation intitulé « Évaluer pour que ça compte vraiment » du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2018) martèle que la première finalité de l'évaluation est de soutenir l'apprentissage, mais fait plusieurs constats préoccupants. Il souligne, entre autres, que « l'évaluation est encore généralement vécue de façon négative parce que souvent réduite aux examens et confondue avec la notation, elle traîne toujours une mauvaise réputation et suscite la méfiance, voire l'anxiété » (CSÉ, 2018, p. 2).

Lorsque l'évaluation formative n'intègre pas les activités quotidiennes de la classe, certains élèves ne savent pas ce qui est attendu d'eux, par conséquent, ils considèrent ce type d'évaluation comme une menace. D'autres « cherchent la réponse attendue plutôt que de chercher à comprendre. De leur côté, nombreux sont les enseignants qui ressentent un inconfort devant une tâche qui s'est complexifiée » (CSÉ, 2018, p. 2).

Cependant, le CSÉ (2018) ne se contente pas de faire ressortir les difficultés, mais il fait certaines recommandations, notamment il souhaite que l'évaluation soit plus constructive et moins menaçante pour l'élève, et ce, en encourageant la collaboration au lieu de la compétition et en suscitant la participation de l'élève au processus d'évaluation. Au surplus, le CSÉ (2018) va même un peu plus loin lorsqu'il réaffirme que « le soutien à l'apprentissage, qui permet notamment à l'élève de se responsabiliser et de développer une image réaliste de ses possibilités, est une finalité essentielle de l'évaluation » (CSÉ, 2018, p. 69).

Cette évaluation implique une responsabilité délicate aux conséquences insoupçonnées, elle « représente un aspect crucial du rôle de l'enseignant » (Durand et Chouinard, 2012, p. 5). Cette évaluation exerce également une pression certaine sur les enseignants parce qu'elle est l'« une des situations pédagogiques les plus difficiles à tous les points de vue » (Jeffrey, 2013, p. 18).

Déjà en 2010, le CSÉ dans son rapport intitulé « *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves* », affirmait l'importance d'une évaluation en soutien aux apprentissages, tout en fournissant un éclairage pertinent sur les difficultés relatives à ce type d'évaluation. À cet effet, le CSÉ « reconnaît que l'évaluation des apprentissages pose encore de nombreux défis et que des ajustements sont nécessaires notamment pour simplifier la tâche du personnel enseignant qui doit composer avec de nombreuses compétences au primaire » (CSÉ, 2010, p. 1).

Si on recule de vingt ans en arrière, Scallon (2000) affirmait que l'évaluation formative cause chez les enseignants une surcharge de travail en raison de correction des exercices et empiète sur les heures d'enseignement (p. 40). Au regard de la complexité de l'acte d'évaluer, Morrissette remet en doute aussi la capacité des enseignants à faire face à ce type d'évaluation (Morrissette, 2002, p. 154).

De son côté, Desjardins considère que l'évaluation sommative prend le dessus sur les pratiques évaluatives au Québec au grand dam de l'évaluation formative (Desjardins, 2006). D'ailleurs, la difficulté à concilier les

finalités formative et sommative de l'évaluation est considérée comme l'une des impasses qui paralysent les dossiers à caractère éducatif (CSÉ, 2014), l'un des défis étant de sortir de la logique de la concurrence afin d'évaluer sans classer prématurément (CSE, 2018).

Quant à Mottier Lopez, elle souligne, d'une part, une tension qui n'en finit pas entre l'évaluation formative et sommative et, d'autre part, le fait que les enseignants ne veulent pas s'investir dans les démarches d'évaluation formative parce qu'elles prennent beaucoup de temps et d'énergie (Mottier Lopez, 2015b).

Enfin, selon Hadji, l'évaluation formative présente une relation d'ambivalence avec l'évaluation des apprentissages en raison du problème du temps et des enjeux éthiques (Hadji, 2014) . Même Baribeau reconnaît, dans le même registre, que « les enseignants et les autres acteurs de l'éducation éprouvent « un fort sentiment d'insécurité à l'endroit du renouvellement des pratiques évaluatives » (Baribeau, 2009, p. 13).

Belanger et Tremblay montrent, dans leur étude, que les croyances selon lesquelles la note est indispensable pour faire travailler les élèves demeurent fortes. Cette croyance va en contradiction avec l'approche par compétences, et l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe qui a pour objectif d'aider l'élève dans ses apprentissages (Belanger et Tremblay, 2012).

Dans le cadre de la recherche en éducation, nous constatons une multitude d'études portant sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage en raison de la place importante qu'elle occupe dans le système éducatif au Québec et dans le processus d'enseignement-apprentissage (Scallon, 2000; Durand et Chouinard, 2006; Morrisette et Comparé, 2012; Hadji, 2012).

D'ailleurs, Scallon (2000) considère que cette évaluation a été une des innovations pédagogiques les plus importantes dans le cadre de la pédagogie de maîtrise. Ce qui fait que tant de praticiens et de chercheurs ont reconnu le rôle central que cette évaluation a joué dans l'activité de régulation des apprentissages (Hadji, 2012, p. 30).

De nos jours, il est indéniable de mesurer son succès et de jauger le potentiel d'aide à l'apprentissage que revêt cette évaluation dans le cadre de l'approche par compétences (CERI/OCDE, 2008; Allal et Laveault,

2009; Wiliam, 2010; Stobart, 2011; Wylie, Gullickson, Cummings, Egelson, Noakes, Norman et Veeder, 2012).

Cependant, l'évaluation en soutien à l'apprentissage est assez difficile à mettre en place, et son implantation pose problème aux enseignants (Scallon, 2000). C'est ce que soutient Hadji lorsqu'il pointe, d'une part, les fortes résistances de cette évaluation (Hadji, 2012, p. 30), et d'autre part, une rupture c'est-à-dire une transition difficile entre le passage de régulation centrée sur l'enseignement à celle centrée sur les apprentissages effectués par chaque élève (Perrenoud, 1998, cité dans Hadji, 2012, p. 35).

Au-delà de cette réalité, le Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) estime que cette évaluation se heurte à d'importants obstacles qui sont de l'ordre de « la tension entre les évaluations formatives des acquis des élèves effectuées en classe et les tests sommatifs très visibles (...) qui servent à contraindre les établissements à répondre des résultats [ainsi que] l'insuffisance de liens entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes » (CERI/OCDE, 2008, p. 8).

D'ailleurs, il est particulièrement difficile, notent Raby et Viola que « ces tests, à cause de l'uniformité de leurs réponses, font davantage appel à la mesure qu'au jugement professionnel des enseignants » (Raby et Viola, 2007, p. 252). « Des recherches récentes montrent que la fidélité et la validité des tests ont été surestimées et que les tests représentent un moins bon outil de mesure que l'on croyait » (Smith, 2003, cité par Raby et Viola, 2007, p. 252). À cela s'ajoute un taux très élevé de redoublement au primaire (Durand et Chouinard, 2012, p. 32).

Bref, parce que le plus récent rapport du CSÉ mentionne que plusieurs enseignants (es) trouvent encore difficile de mettre en œuvre une évaluation en soutien à l'apprentissage, il semble donc pertinent de consacrer nos efforts à continuer la recherche dans ce domaine (CSÉ, 2018). On pourra mieux cerner les besoins de formation du personnel enseignant.

1.2.2 Pertinence scientifique

Les études qui se sont intéressées aux pratiques évaluatives de l'évaluation formative sont relativement répertoriées et assez bien diversifiées. Par exemple, elles visent à déterminer les effets de l'évaluation formative et des facteurs attributionnels sur la réussite scolaire (Poitras-Bernier, 1995), à présenter le discours ministériel québécois de l'évaluation formative entre 1981 et 2001 (Morrissette, 2002), à mesurer la portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative (Morrissette, 2009), à présenter une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation.

Pour la période de 2012 à 2022, nous avons consulté plusieurs bases de données, à savoir Erudit, Repère, Google Scholar, ERIC (Educational Research Information Center) et PsylInfo. Parmi celles-ci, une recherche dans Erudit à l'aide des mots clés suivants : évaluation formative, soutien à l'apprentissage, façons de faire l'évaluation formative, pratique évaluative, démarche d'évaluation, rétroaction, régulation, présente 63 résultats pour la requête.

Quatre études retiennent notre attention. La première recherche, qui a été réalisée par Morrissette et Nadeau (2011), s'intéresse aux savoirs de terrain de cinq enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative. Cette étude qualitative révèle une typologie du savoir-faire pratique en lien avec l'évaluation formative.

D'abord, les auteurs ont identifié une première catégorie appelée les savoirs stratégiques qui permettent aux enseignants de mettre en place des routines ou des procédures afin de juger les apprentissages ou d'adapter les interventions appropriées à visée formative. Une seconde catégorie, les savoir sur le processus de travail touche essentiellement la régulation de l'enseignement dans l'action.

À ce stade, l'enseignant effectue des réajustements en fonction des difficultés détectées ou donne des explications pertinentes dans le but d'aider ses élèves. Quant aux savoirs sur les conditions de la pratique, troisième catégorie, elle renvoie principalement aux informations utiles que l'enseignant prend en considération afin de mettre en pratique l'évaluation formative dans sa classe. Par exemple, développer l'autonomie des élèves en les rendant actifs dans la régulation de leurs apprentissages, fait partie de cette

catégorie. La quatrième catégorie, les savoirs sur les relations, intègre l'interaction entre les différents intervenants impliqués dans le processus de l'évaluation formative.

Dans ce type de savoir, l'erreur fait partie de l'apprentissage et permet des ajustements pédagogiques nécessaires. Les savoirs sur la posture, cinquième catégorie, impliquent un positionnement de l'enseignant. Par exemple, il pose des questions aux élèves, il leur propose des pistes de solutions, ou se met en retrait pour les laisser travailler. Enfin, la dernière catégorie regroupe les savoirs théoriques qui proviennent des principes pédagogiques ayant une influence sur les pratiques d'évaluation formative. Ces savoirs servent de pratiques d'enseignement dans un contexte pédagogique.

Par ailleurs, la typologie de cette recherche présente une limite qui remet en question ou confronte déjà les savoirs établis dans le milieu scientifique. Dans cette optique, il nous paraît important de travailler à compléter cette typologie en réalisant notre recherche afin de nourrir ce dialogue entre les savoirs de terrain et les savoirs scientifiques.

Une seconde étude qualitative de type recherche-formation réalisée par Sow (2015) examine les façons de faire l'évaluation formative de trois enseignants du primaire au Sénégal, en Afrique, afin de documenter leurs façons de pratiquer la rétroaction avant et après une expérimentation des annotations selon le modèle de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999).

Les questions suivantes sont soulevées : quel est le point de vue de trois enseignants sur leurs façons d'évaluer les productions d'écrits des élèves avant l'expérimentation de pratiques évaluatives explicites centrées sur la rétroaction écrite ?

Comment procédaient-ils dans la pratique au travers de l'examen des productions d'écrits corrigées par eux-mêmes ? Quels types d'annotations les enseignants formulent-ils après la formation de l'expérimentation de pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction écrite et en se fondant sur le modèle de Rodet (2000) et de Lebœuf (1999) ? À la lumière de l'expérimentation de la pratique de la rétroaction écrite effectuée avec les enseignants, quelles sont leurs représentations sur ces nouvelles façons de faire ?

Les résultats de cette recherche indiquent les éléments de réponse suivants : à la première question, avant l'expérimentation, les enseignants procèdent par soulignement et par usage de signes divers pour identifier les erreurs en contexte de correction des productions des élèves.

À la deuxième question, après expérimentation, les enseignants procèdent par soulignement des erreurs, la mention des signes, les notes chiffrées avec les critères et les appréciations globales. À la troisième question, les enseignants ont plus formulé des annotations à styles positifs et constructifs selon le modèle de Rodet (2000) et des commentaires verdictifs, injonctifs, explicatifs et réflexifs selon le modèle de Leboeuf (1999). À la dernière question, les enseignants perçoivent à travers cette pratique des points positifs en faveur de l'élève qui reçoit des informations de la part de l'enseignant sur ses difficultés d'apprentissage lui permettant de remédier à celles-ci pour améliorer ses performances.

Selon l'auteur, cette recherche est intéressante et très riche en termes d'apports pour l'évaluation formative parce qu'elle permet l'étude des pratiques évaluatives d'enseignants du primaire de manière générale en ciblant un aspect important dans la réussite des élèves, soit la rétroaction. Mais, cette étude présente des limites autour desquelles les enseignants avaient moins de penchant sur les annotations métacognitives et réflexives. Ensuite, ces derniers ont très peu recours aux annotations métacognitives et réflexives de nature à aider l'élève.

Toutefois, quoique cette recherche se base sur les propos des enseignants, ceux-ci sont brefs et ne permettent pas d'approfondir certains aspects qui sont liés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle il convient d'écouter le récit des enseignants sur leurs manières de faire ce type d'évaluation en classe.

La troisième étude, intitulée « *Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6e année du primaire dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation* » a été réalisée par Lakshmee Devi Ramoo en 2014. Cette recherche vise à apporter un éclairage quant aux façons de faire d'enseignants de la 6^e année du primaire à toutes les étapes de la démarche d'évaluation en lecture, écriture et mathématique en les situant dans des perspectives nouvelles ou traditionnelles de l'évaluation et en observant si la fréquence des énoncés reliés aux façons de faire diffère selon les caractéristiques personnelles des enseignants.

En se basant sur le continuum des recherches faites au Québec et ailleurs en ce qui concerne les façons de faire d'enseignants dans les différentes étapes de la démarche d'évaluation, les questions de recherche sont les suivantes :

1. Quelles sont les pratiques utilisées par les enseignants à chaque étape de la démarche d'évaluation, c'est-à-dire, lors de la planification, de la collecte de données, de l'interprétation, du jugement et de la communication ?

2. Dans quelle mesure ces pratiques sont-elles différentes en lecture, en écriture et en mathématiques ?
3. Sont-elles davantage orientées vers des perspectives traditionnelles ou des perspectives nouvelles ?
4. Diffèrent-elles selon les caractéristiques personnelles des enseignants telles que l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience d'enseignement en 6e année et le niveau de scolarité ?

À la première question, la recherche indique que la majorité des enseignants privilégient des activités d'évaluation différenciées. La planification d'une évaluation authentique et différenciée ne mène pas nécessairement les enseignants à soutenir les apprentissages des élèves dans une perspective d'évaluation pour l'apprentissage.

Les données récoltées à l'aide du questionnaire de la recherche indiquent que lors des périodes de travail, de la réalisation et l'intégration d'activités d'apprentissages, au moins 38 enseignants sur 55 interagissent avec les 126 élèves dans le but de favoriser leur compréhension, de leur donner des rétroactions et de leur faire réfléchir par rapport aux apprentissages réalisés.

Aux fins d'interprétation, les résultats indiquent plus de 28 enseignants sur 55 utilisent des grilles à échelle numérique et descriptive et les critères d'évaluation du Programme de formation.

En ce qui concerne le jugement, les enseignants privilégient, en premier lieu, l'utilisation des travaux faits en classe ainsi que des observations afin d'indiquer où l'élève est rendu dans son développement. En deuxième lieu, ils favorisent un jugement global à partir d'au moins trois situations complexes. Enfin, en troisième lieu, ils utilisent des observations pour porter un jugement global sur la compétence.

Quant à la communication, les enseignants privilégient les annotations dans l'agenda de l'élève et l'appel à la maison tandis que des commentaires dans le portfolio des élèves sont moins utilisés.

À la deuxième question, les enseignants utilisent souvent l'écriture, les mini tests et les projets d'équipe d'envergure étalés sur plusieurs mois tandis que la présentation orale, les échanges verbaux et les entrevues sont utilisés plus couramment en lecture.

À la troisième question, les façons de faire des enseignants dans l'étape de la planification se situent dans des perspectives légèrement plus traditionnelles que nouvelles. Pour ce qui est de l'interprétation, les enseignants se positionnent différemment dans les trois matières. En effet, des comportements correspondant aux perspectives traditionnelles dominant dans les mathématiques et la lecture tandis que dans l'écriture, ce sont des comportements correspondant aux perspectives nouvelles qui sont les plus fréquents.

Dans l'étape du jugement, les façons de faire des enseignants sont dans une perspective nouvelle de l'évaluation. Pour ce qui est de la communication, 46 enseignants adoptent de nouvelles façons de faire tandis que neuf enseignants sont toujours dans des perspectives traditionnelles. Ainsi, il y a 133 façons de faire des enseignants sur un continuum qui tend vers les nouvelles perspectives de l'évaluation.

À la quatrième question, les fréquences des énoncés reliés aux façons de faire des enseignants diffèrent statistiquement selon l'expérience à titre d'enseignants de la 6^e année: elles le sont tout au long de la démarche d'évaluation pour ceux ayant moins de 6 ans d'expérience, pour ceux ayant entre 6 à 10 ans d'expérience, elles diffèrent dans l'étape de la planification, la collecte de données (sauf lors de la réalisation des activités d'apprentissage) et l'interprétation. Elles ne diffèrent pas dans l'étape de la communication.

Par ailleurs, cette recherche présente deux limites. En premier, les résultats de cette recherche ne sont pas représentatifs des enseignants de la 6^e année du primaire. En second lieu, des propos auto-déclarés ont été obtenus des enseignants sans avoir eu l'occasion de les valider par les travaux d'élèves ou des observations en salle de classe. Par conséquent, il aurait été intéressant d'avoir un plus grand nombre de participants lors des entrevues afin d'avoir une vision d'ensemble des façons de faire des enseignants du primaire.

La quatrième recherche a été réalisée par Cissé (2015). Elle a eu lieu au secondaire et vise aussi à analyser les pratiques d'évaluation formative telles que décrites par dix enseignants montréalais afin de déterminer si elles s'accordent avec la vision déclinée dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003). La question de recherche est la suivante : quelles sont les pratiques d'évaluation formative des enseignants montréalais du secondaire et les conceptions qu'ils en ont à l'ère de l'approche par compétences ?

Les résultats confirment, grâce aux données obtenues lors des entrevues individuelles, que les pratiques d'évaluation formative au secondaire dans l'approche par compétences demeurent pratiquement les mêmes que celles effectuées dans l'approche par objectifs. Les enseignants font face à de multiples défis et sont confrontés à la mise en œuvre de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003).

Aussi, l'étude de Cissé n'est pas en mesure de saisir ce qui se fait concrètement dans la classe en lien avec l'évaluation en soutien à l'apprentissage (Cissé, 2015, p. 104). Celle-ci se limite par un manque de compréhension plus approfondie aux pratiques d'évaluation formative. Elle suggère une nouvelle étude pour permettre aux enseignants d'explicitier leurs pratiques évaluatives et mieux saisir le sens que renferment leurs actions dans ce domaine.

Nous allons interroger les enseignants du primaire pour tenter de comprendre comment ils font cette évaluation.

1.3 Question de recherche

Ces quatre recherches jettent un éclairage sur les pratiques d'évaluation formative dans une approche par compétences. Il faut noter que ces études abordent des enjeux entourant l'évaluation en soutien à l'apprentissage de façon spécifique. La comparaison entre les quatre recherches permet de mettre en relief l'évaluation en soutien de l'apprentissage centrée sur les pratiques évaluatives du point de vue des enseignants (es). Mais, il serait intéressant de combler les besoins exprimés dans les quatre études ci-dessus en vue de mieux comprendre les pratiques évaluatives en classe de l'évaluation en soutien à l'apprentissage au primaire.

Étant donné que les recherches disponibles présentent peu d'éléments pertinents sur la façon dont les enseignants (es) font encore l'évaluation en soutien à l'apprentissage dans une approche par compétences, ce constat justifie notre intention de recherche.

De l'avis de la plupart des auteurs consultés au vu de ces quatre recherches, il est important de questionner les enseignants sur leur pratique évaluative en classe.

À cette première étape, nous désirons répondre à la question de recherche suivante : comment les enseignants utilisent-ils l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe ?

La prochaine section va aborder plus spécifiquement les écrits scientifiques qui auraient tenté de répondre directement ou indirectement à cette question de recherche. Ensuite, un objectif spécifique de recherche sera formulé.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Les prochaines lignes sont destinées à identifier des solutions déjà proposées en vue de dresser un portrait général de l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe, au niveau primaire, en vue de les décrire. Toutefois, en premier lieu, le concept clé en évaluation formative sera défini de façon à délimiter son sens dans le contexte de cette recherche. Par la suite, les principales recherches qui ont tenté, même indirectement, de dresser un portrait des pratiques évaluatives de cette évaluation au primaire seront présentées. Enfin, une synthèse de ces recherches sera ensuite apportée pour permettre de formuler un objectif de recherche.

2.2 Concept d'évaluation formative

Selon Legendre, l'évaluation formative des apprentissages est définie comme une pratique évaluative de nature diagnostique dans le but de réguler les apprentissages en classe. Elle permet la détection de problèmes en cours d'apprentissage par l'enseignant et l'élève, qui feront l'objet de corrections, le cas échéant (Legendre, 2005, p. 643). Dans un autre registre, Legendre indique que l'évaluation formelle s'appuie sur un certain nombre de données grâce à des instruments ou grilles ayant des critères précis d'interprétation. Contrairement à l'évaluation informelle, le jugement de l'enseignant se base sur des informations obtenues de façon méthodique et sur des critères clairs. Ces décisions permettent d'améliorer la situation pédagogique et ont un caractère scientifique (Legendre, 2005, p. 645).

Les travaux de Black et Wiliam (1998) ainsi que ceux du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2002) présentent une définition de l'évaluation formative comme un « processus assez périodique » permettant

à l'enseignant de collecter un certain nombre d'informations (prise et consignation) à traiter et à interpréter (analyse et interprétations) pour porter un jugement professionnel. Ces informations sont importantes parce qu'elles servent à donner une rétroaction de nature à soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage. De ce fait, l'élève s'autoévalue, s'autorégule et active ses processus métacognitifs dans diverses situations d'apprentissage (Black et Wiliam, 1998; MÉQ, 2002, cité dans Deaudelin et *al.*, 2007, p. 31).

Selon Allal et Mottier Lopez, l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres élèves et/ou avec du matériel permettant une autorégulation de l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005, p. 269). Pour Talbot, l'évaluation formative est un ensemble des activités pédagogiques et didactiques qui permettent la mise en place des remédiations, des régulations, des rétroactions et des aides diverses (Talbot, 2009, p. 87).

Quant à Wiliam, il propose une définition qui va au-delà d'un simple diagnostic ou d'une prescription : « l'évaluation est formative dans la mesure où les informations qu'elle donne sur l'acquisition des élèves sont suscitées, interprétées et utilisées par les enseignants, les élèves ou leurs pairs pour prendre des décisions sur les étapes suivantes susceptibles d'être meilleures ou mieux étayées que celles qu'ils auraient prises en l'absence de ces données » (Wiliam, 2010, p. 157). Il mentionne également que les pratiques d'évaluation formative en salle de classe s'appuient sur une série de stratégies qu'on trouve dans le tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1 : stratégies d'une pratique d'évaluation formative selon Wiliam (2010, p.143)

1. Concevoir, communiquer et comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite
 2. Concevoir des activités de classe qui produisent des données sur les acquisitions
 3. Donner une rétroaction qui aide chaque élève à progresser
 4. Inciter les élèves à devenir des personnes-ressources l'une pour l'autre
 5. Encourager les élèves à s'approprier leur apprentissage
-

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la définition incontournable de Scallon ci-après parce qu'elle fait consensus dans le domaine de l'évaluation : l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'engager les élèves dans une démarche d'apprentissage. Cette évaluation vise à modifier le contexte pédagogique ou à offrir à chaque élève l'aide dont il a besoin pour progresser à partir des correctifs. Il s'ensuit une régulation qui a un effet direct sur la situation d'apprentissage ou sur l'élève lui-même, en particulier (Scallon, 2000, p. 21).

2.3 Dimension de l'évaluation formative

2.3.1 Démarche d'évaluation

Dans la littérature, Deaudelin et *al.*, 2007 identifient cinq étapes, soit (1) l'intention qui relève de l'objet et comprend l'identification du but et du moment de l'évaluation ; (2) la prise d'information qui est composée de la collecte d'informations ou de données ; (3) de l'analyse et de l'interprétation de l'information ; (4) du jugement ; (5) et de la communication (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert, 2007, p. 32).

La figure 1 qui suit illustre le cycle de l'évaluation formative d'une compétence selon la démarche de Deaudelin et al. (2007).

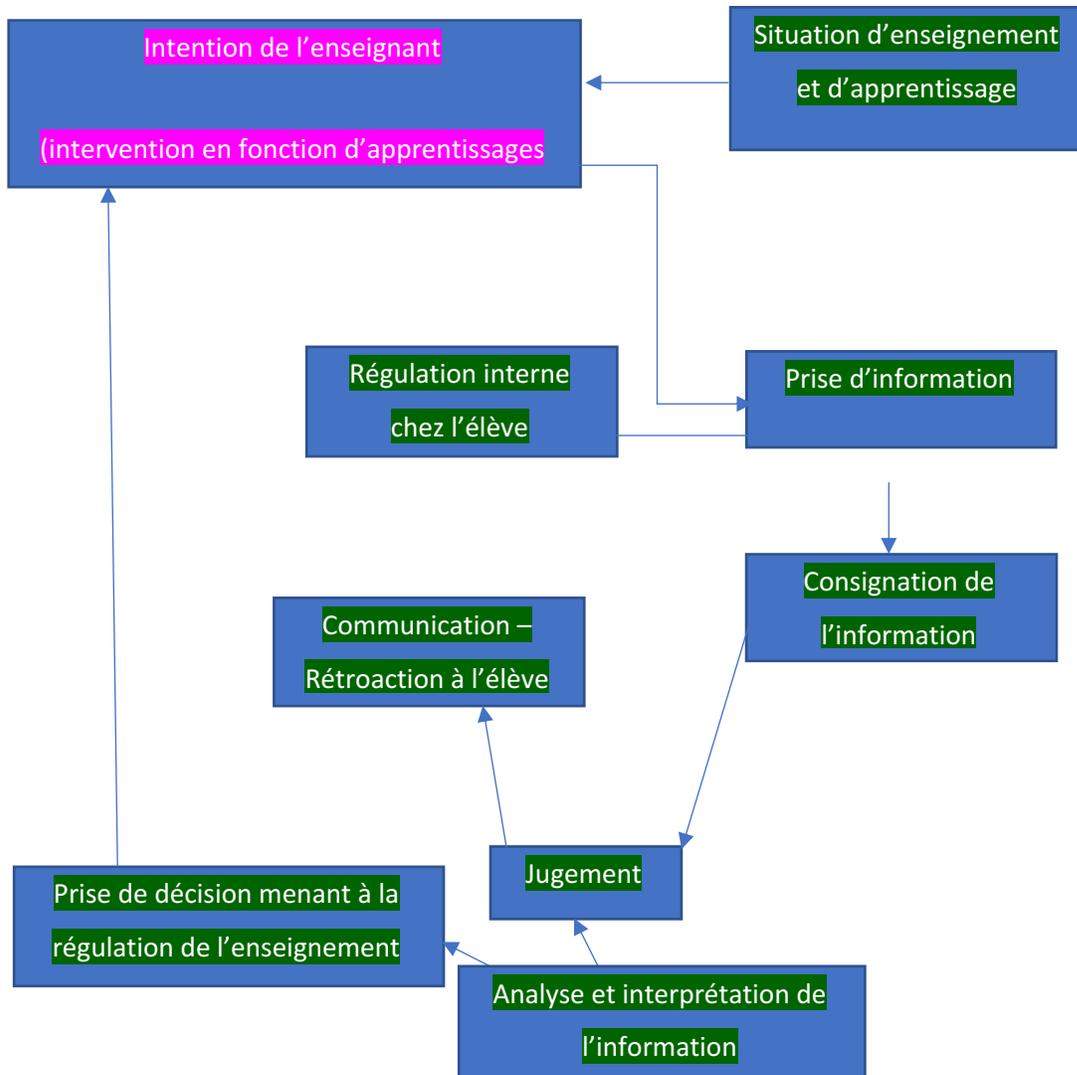


Figure 1 : cycle de l'évaluation formative adapté de (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert, 2007, p. 32)

L'évaluation formative se déroule suivant une démarche qui s'appuie sur différentes étapes (Morrisette, 2002). Le processus d'évaluation comprend les étapes suivantes : planification, prise d'information, analyse de données, jugement et communication des résultats. Au sujet de chacune des étapes, plusieurs éléments entrent en ligne de compte.

Avant tout, la planification est déterminante dans l'enseignement avec un caractère souple et rigoureux en ce sens où « elle est une responsabilité de chaque établissement scolaire » (Durand et Chouinard, 2012, p. 104). Dans cette perspective formative, « la planification doit être intégrée à la planification de l'apprentissage de l'enseignant » (p. 104). Par ailleurs, l'enseignant conçoit les planifications par souci de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences (MÉQ, 2002, p. 7).

Pour Durand et Chouinard, cette planification est au cœur de la démarche d'évaluation, en ce sens que l'enseignant (e) choisit les activités d'apprentissage en fonction des domaines généraux de formation et des compétences disciplinaires et transversales, tirés du Programme de formation de l'école québécoise (Durand et Chouinard, 2012, p. 105).

Afin de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés, l'enseignant met en place des activités d'apprentissage différenciées et ajuste le dispositif d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques de l'élève (MÉQ, 2003, p. 29). L'aide pédagogique immédiate que l'enseignant apporte à l'élève permet une régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignant (p. 30).

La collecte de données ou la prise d'informations permet à l'enseignant de recueillir les informations reliées à ce que l'on veut évaluer. Pour ce faire, il emploie des moyens informels (observations, discussions, questionnements) et formels (situations d'apprentissage, tâches complexes, mini-entrevues) pour collecter les données aux fins d'analyse (Durand et Chouinard, 2012, p. 108).

Dans une perspective d'analyse, étant donné que l'élève n'est pas comparé à ses pairs, l'enseignant peut situer l'élève dans ses apprentissages et lui donner des rétroactions qui puissent l'aider à s'améliorer (Durand et Chouinard, 2012). Une fois l'information sur les apprentissages de l'élève recueillie, elle est interprétée à l'aide de critères d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012, p. 109).

Dès lors, l'enseignant analyse et met en contexte les informations recueillies. Il donne un sens ou une signification aux informations colligées, organisées et validées (Legendre, 2005, p. 647). À cette étape importante, les données sont scrutées minutieusement, donneront un sens significatif, permettront de se

prononcer, de porter un jugement équitable et de prendre des décisions basées sur les apprentissages des élèves (Durand, 2008, p. 65).

Selon Durand et Chouinard, avant de prendre une décision-action qui consiste à intervenir en fonction des besoins de l'élève sur le plan de jugement, l'enseignant se prononce sur ce que l'élève a acquis durant les apprentissages suivant les interprétations des résultats à la lumière des considérations pédagogiques. Certains éléments d'ordre professionnel sont nécessaires pour porter un jugement professionnel (Durand et Chouinard, 2012, p. 302).

Enfin, à l'étape de la communication, plusieurs auteurs considèrent que l'évaluation est une forme d'information. Elle est essentielle tant auprès des élèves que des parents (Broadfoot, 2009 ; Durand et Chouinard, 2006 et Scallon, 2004). Durand et Chouinard (2012) soutiennent que l'évaluation formative a un caractère informatif auprès de l'enseignant et l'élève sur les difficultés d'apprentissage pour rectifier le tir et permettre une progression scolaire (Durand et Chouinard, 2012, p. 69).

En d'autres termes, elle informe les élèves, les parents et les intervenants concernés au sujet des compétences développées et des apprentissages réalisés par les élèves. Cette étape permet, selon Louis (1999), à l'élève de se réguler, aux parents de s'investir et de faire le suivi à la maison, à la direction et les intervenants en milieu scolaire de faire le bilan.

2.3.2 Rétroaction

Selon Poitras-Bernier, l'évaluation formative est « un outil d'intervention pédagogique efficace, du fait des rétroactions qu'elle permet en classe » (Poitras-Bernier, 1995). Dans son étude, McCallum affirme que « la rétroaction a le potentiel de combler les lacunes des élèves sur le plan de l'apprentissage. Elle va plus loin que l'évaluation, car elle n'a pas à constituer une appréciation du rendement. La rétroaction se veut le prolongement de l'évaluation » (McCallum, 2018, p. 3).

McCallum ajoute que la rétroaction « stimule la participation des élèves, offre des occasions d'apprentissages constructives et actives, intègre les manières et les habiletés d'apprentissage, repose sur

la recherche des renseignements et permet de se concentrer sur ce que les élèves doivent apprendre et améliorer » (McCallum, 2018, p. 9).

L'évaluation formative offre l'occasion pédagogique à l'enseignant de savoir comment les élèves s'y prennent pour apprendre et ce qu'ils apprennent. En conséquence, la rétroaction devient une stratégie d'évaluation formative la plus fréquemment étudiée. Pour ce faire, l'enseignant fournit à l'élève une rétroaction à partir des critères d'évaluation établis ou formulés avec lui pour favoriser la régulation (Morrissette, 2010, p. 15).

La plupart des travaux de recherche effectués sur la rétroaction dégagent plusieurs rétroactions formulées par l'enseignant afin de soutenir l'élève. Par exemple, Brookhart indique que la rétroaction fournit aux élèves de l'information qui les confirme ou non dans la réalisation de la tâche (1) ; exprime une comparaison entre la réalisation actuelle, l'orientation de la tâche et les résultats attendus (2) ; est la plus immédiate possible, compréhensible et directement utilisable pour les élèves (3) ; est exprimée dans un langage descriptif et positif (4) ; est commentée afin que les élèves aient la possibilité de discuter et de consulter l'enseignant (5) ; offre un diagnostic et les recommandations spécifiques à ce qui est observé (6) ; permet aux élèves de percevoir les effets tangibles de leurs efforts (7) (Brookhart, 2010).

Legendre ne contredit pas Brookhart (2010), mais complète la vision de la rétroaction qui tient compte des informations reçues sur le plan scolaire afin de favoriser la meilleure réussite des élèves. Les commentaires oraux et écrits constructifs au regard de certains aspects significatifs sur la tâche à accomplir contribuent à améliorer les apprentissages des élèves et à obtenir de résultats escomptés en cours d'apprentissage (Legendre, 2005, p. 1193).

Selon Beck, D'Elia et Lamond, les élèves manifestent leur compréhension dans le cadre de conversation de qualité en classe, de pistes d'écriture et des tâches intéressantes. C'est en maniant les concepts à l'étude qu'ils apprennent à faire des liens avec les objectifs d'apprentissage et à mettre la rétroaction en œuvre de façon appropriée (Beck, D'Elia et Lamond, 2015).

Déjà, *The Quality Assurance Agency for Higher Education* note qu'une rétroaction efficace devrait : établir clairement en quoi consiste un bon rendement en matière d'apprentissage scolaire; privilégier un apprentissage approfondi plutôt que superficiel; faire régulièrement l'objet d'interactions; se conformer aux évaluations formative et sommative ; favoriser le dialogue entre pairs à propos des évaluations; faire

l'objet d'une réflexion; guider les élèves dans le choix de sujets, l'établissement des critères de réussite et la prise de décisions; soutenir la socialisation et la communauté d'apprentissage en classe; accroître la motivation et l'estime de soi des élèves; fournir des pistes d'adaptation, de planification et de différenciation d'autres stratégies et occasions en classe (*The Quality Assurance Agency for Higher Education*, 2009).

2.3.3 Régulation des apprentissages

Les pratiques de l'évaluation formative découlent de la régulation des apprentissages. En termes de régulation, Allal, Bain et Perrenoud indiquent que l'évaluation formative consiste à aider l'élève et à réguler les apprentissages (Allal, Bain et Perrenoud, 1993, p. 9). La régulation des apprentissages implique, selon Allal et Mottier Lopez, « la sélection de moyens et de démarches servant à corriger ou surmonter des difficultés d'apprentissage » (Allal et Mottier Lopez, 2005, p. 270).

Allal et Mottier Lopez (2007) proposent que la régulation des apprentissages circonscrive, avant tout, le but à atteindre ; oriente les activités ; cerne la progression en lien avec le but ; favorise la rétroaction ; confirme ou modifie les activités en lien avec le but (Allal et Mottier Lopez, 2007, p. 8).

Dans cette perspective, Allal identifie trois catégories de régulation, dont la régulation rétroactive qui intervient à la fin d'une activité d'apprentissage. La régulation interactive que l'enseignant pratique durant l'activité d'apprentissage et la régulation proactive qui intervient au moment d'impliquer l'élève dans une activité d'apprentissage. Avec la régulation proactive, on constate que plus l'apprentissage est complexe, plus la rétroaction à l'élève doit être proactive et porter sur la cible à atteindre et sur le niveau de performance nécessaire (Allal, 1988 ; 1991, 1993)

Dans un autre registre, Allal indique que l'autorégulation permet à l'élève d'être responsable dans le transfert du processus intériorisé vers une régulation autonome (Allal, 1999, p. 43). Pour Louis, l'autorégulation engage l'élève dans les tâches à accomplir. En ce sens, l'élève est à même de se fixer un but, de planifier ses activités, de contrôler ce qu'il fait, de vérifier ou d'ajuster ce qu'il fait en tenant compte de critères d'excellence (Louis, 2004, p. 108).

2.3.4 Participation des élèves

La participation des élèves aux diverses formes d'évaluation formative constitue en soi un objectif à long terme. Pour Legendre, ces derniers prennent part aux différentes phases de leur cheminement d'apprentissage dans une position active (Legendre, 2005, p. 1004). Cette participation est un « élément-clé de l'évaluation aux fins de soutien à l'apprentissage » (CSÉ, 2018, p. 6). Ce type d'évaluation est « intégré aux activités quotidiennes de la classe et l'élève y participe activement » (Penuel et Shepard, 2016).

D'après Mottier Lopez, « le but est que les élèves puissent construire une compréhension claire des attentes et des dimensions à observer et évaluer à propos de leur travail et [de] celui de leurs pairs. » (Mottier Lopez, 2015, p. 88.)

Dans son processus d'apprentissage, il est souvent courant que l'élève s'autoévalue. Legendre définit l'autoévaluation comme un processus qui vise à porter un jugement sur le travail de l'élève à partir des critères connus (Legendre, 2005, p. 143).

Dans cette optique, le Conseil supérieur de l'éducation affirme que l'élève ne s'attribue pas une note, mais il porte « un regard critique sur ses apprentissages et sur les progrès réalisés (sans se sous-estimer ni se surestimer), par rapport à une compétence à atteindre ou à des connaissances à acquérir et à partir de critères connus (et compris) » (CSÉ, 2018, p. 7). Cette définition rejoint celle de Louis (1999) qui considère que l'autoévaluation fait partie de devoir de l'enseignant lorsqu'il aide l'élève à prendre en charge ses propres apprentissages (Louis, 1999, p. 115).

Déjà en 2003, le MÉQ affirmait que « l'élève peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant ou avec ses pairs afin de permettre une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences » (MÉQ, p. 8). Aujourd'hui, l'autoévaluation peut être considérée comme le moteur de la progression des apprentissages.

Dans son dernier rapport, le Conseil supérieur de l'éducation affirme que « la personne qui a développé la capacité de porter un regard juste sur ses forces et ses défis est susceptible de s'engager dans un projet

d'études conforme à ses champs d'intérêt, à ses possibilités et aux efforts qu'elle est prête à consentir » (CSÉ, 2018, p. 7).

D'autres chercheurs également comme Lison et St-Laurent soulignent que ce type d'évaluation est difficile en raison de sa complexité : « les activités, qu'elles soient individuelles ou de groupe, qui incitent les élèves à se poser des questions, à formuler verbalement ou par écrit une réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage ou leur progression, à expliquer ce qu'ils ont fait, à justifier leurs choix en les argumentant, leur permettent de développer leur capacité à s'autoévaluer » (Lison et St-Laurent, 2015, p. 326).

Bien que l'autoévaluation soit une activité difficile à mobiliser, elle requiert des habiletés d'ordre cognitif, social, analytique décisionnel émotif. Jorro juge que « l'autoévaluation puise dans différents registres épistémiques, identitaires et socio-affectifs que les « bons élèves » ont intériorisés. Bien des obstacles se dressent sur le chemin de l'élève » (Jorro, 2013, p. 111). Selon Goupil et Lusignan, l'autoévaluation se réalise en trois phases, à savoir la prise de mesure, le jugement et la décision (Goupil et Lusignan, 1993),

Concernant la coévaluation, Durand et Chouinard mettent en relief cette « autre forme d'évaluation qui intègre l'élève dans un processus évaluatif et participatif » (Durand et Chouinard, 2012, p. 246). Pour Doré, Michaud et Mukarugagi, ce type d'évaluation « comprend des interactions entre l'élève et l'enseignant ou entre l'élève et ses pairs » (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). Allal (1999) souligne que « l'élève confronte son autoévaluation (de la production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le l'enseignant ; les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel externe » (Allal, 1999, p. 41).

Topping estime que l'évaluation par les pairs présente un effet bénéfique (Topping, 1998). Ce type d'évaluation, selon Topping, suppose « une interaction entre élèves appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions de leurs pairs ». Pour Durand et Chouinard, il est approprié d'adopter l'évaluation par les pairs lorsque « les élèves travaillent en équipe ou en coopération ou lorsqu'ils présentent leurs découvertes devant tout le groupe » (Durand et Chouinard, 2012, p. 248).

2.4 Principales recherches

La première recherche, effectuée par Deaudelin et ses collaborateurs Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert (2007) vise l'objectif suivant : analyser les pratiques d'évaluation formative chez des enseignants du primaire intégrant des caractéristiques de l'évaluation formative prescrites par le Renouveau pédagogique ?

À cette fin, treize enseignants québécois du primaire sont interrogés à travers vingt-cinq activités d'apprentissage-enseignement (français et mathématiques) mises en œuvre dans différentes disciplines. Selon cette étude, il est temps de valoriser l'évaluation formative en milieu scolaire et de combler les besoins de formation du personnel enseignant du primaire dans ce domaine.

D'après cette étude, l'évaluation formative est indissociable au processus d'apprentissage et d'enseignement, et elle sert un double objectif. D'une part, elle apporte l'aide nécessaire à l'élève, d'autre part, elle fournit l'occasion à l'enseignant de faire des ajustements nécessaires en fonction des besoins particuliers de l'élève. Par ailleurs, l'évaluation formative peut être une source de motivation, voire un atout pour développer la compétence de l'élève (Deaudelin et *al.*, 2007, p. 42).

En outre, les enseignants indiquent aussi que l'évaluation formative implique des interactions entre l'enseignant et l'élève et produit un processus linéaire qui tourne autour du recueil, du traitement, du jugement et de la rétroaction (Deaudelin et *al.*, 2007, p. 36).

Les résultats de cette étude dégagent trois catégories de variables. En premier lieu, s'agissant des variables processuelles, les données indiquent que l'évaluation formative revêt une régulation externe interactive, et l'ensemble des activités s'inscrit dans le temps long. En second lieu, les variables relatives aux dispositifs soulignent qu'aucun instrument n'est utilisé de façon spécifique (Deaudelin et *al.*, 2007, p. 36). En dernier lieu, quant à la variable relative aux contenus, elle met en lumière les différentes activités sur les savoirs essentiels et les principales composantes des compétences. Dans ce contexte, les enseignants (es) utilisent leurs propres instruments conçus majoritairement dans le temps long lors de l'évaluation formative.

À la lumière de ce qui précède, les limites de cette recherche demeurent importantes parce que le portrait exposé dans cette étude a été vu comme extrêmement partiel et ponctuel puisqu'en contexte de réforme, les pratiques enseignantes sont en constante évolution. Par ailleurs, outre la partialité du portrait, on indique un autre portrait qui est lacunaire dans la mesure où cette étude ne visait pas à mettre en lien les pratiques d'enseignement et la performance des élèves. Cependant, d'autres recherches sur les pratiques évaluatives sont nécessaires pour mieux comprendre ces pratiques et cibler les objets de formation prioritaire chez les enseignants. D'où le bien-fondé de réaliser la présente recherche.

Concernant la seconde recherche intitulée Manière de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste, Morrissette documente le savoir-faire mis en œuvre par des praticiens (Morrissette, 2009). Cette étude est faite sous un angle interactionniste parce qu'elle permet, selon l'auteure, d'envisager la classe comme une microsociété en (re)composition continue à travers les échanges entre acteurs (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011).

Dans cette étude, l'auteure approfondit les manières de faire l'évaluation formative d'autant plus qu'elle interroge cinq enseignantes du primaire à partir d'explicitation d'épisodes d'évaluation formative identifiés sur des enregistrements vidéo produits dans leur classe.

En ce sens, elle met en relief un ensemble de stratégies déclinées en deux types de catégories. D'abord, la première catégorie cherche, selon l'auteure, à définir la situation des élèves face aux apprentissages. Elle fait naître six stratégies suivantes : observer du non-verbal des élèves ; corriger les devoirs ; utiliser une ardoise ; employer des modalités d'évaluation formalisées ; apprécier les démarches empruntées par les élèves ; échanger avec d'autres intervenantes et intervenants.

Ensuite, la seconde catégorie présente les manières de soutenir les apprentissages des élèves dans une perspective formative. Dans cette catégorie, l'auteure identifie les éléments suivants : susciter la réflexion des élèves ; instrumenter les élèves ; doser sa part de prise en charge et celle des élèves ; moduler la part en charge individuelle et collective et soutenir les élèves en situation d'évaluation de fin d'étape.

De ces catégories sont nées les manières de faire partagées, les manières de faire admises et les manières de faire contestées et des conventions de la culture de métier des enseignantes générant des manières de faire partagées, des routines ou des théories en usage à partir des manières de faire admises (Morrissette, 2009, p. 1).

Par ailleurs, cette étude présente des accords pragmatiques qui permettent de négocier les tensions entre la visée de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative, les contraintes institutionnelles et les pressions sociales. Sa méthodologie s'appuie sur des interprétations découlant des entretiens individuels de groupe auprès des enseignantes du primaire.

Somme toute, cette étude met en exergue un éventail riche de savoir-faire relativement à la mise en œuvre de l'évaluation formative. Aussi, elle souligne une série de manières de faire des enseignantes tant formelles qu'informelles qui participent à la construction d'un jugement global sur le développement des compétences des élèves.

Cependant, cette recherche présente une limite relative à plusieurs aspects qui pourraient faire l'objet de recherche. Par exemple, il serait intéressant d'échanger avec les enseignants afin d'explorer davantage les pratiques évaluatives fréquemment utilisées en classe. L'auteure ajoute qu'il « peut être fécond d'aborder les pratiques des enseignantes et des enseignants de manière compréhensive et de multiplier ainsi les regards sur l'évaluation formative pour enrichir l'interprétation de pratiques qui en relèvent » (Morrissette, 2009, p. 330).

Enfin, Morrissette et Compaoré mènent une étude visant à documenter les stratégies interactives des enseignants (es), mises en œuvre au cours des activités quotidiennes en classe, dans le contexte de l'approche par compétences auprès d'un groupe de dix enseignantes du préscolaire et du primaire, volontaires, de trois écoles distinctes : six étaient rattachées à des classes dites régulières, deux de maternelle (préscolaire) et deux d'éducation physique (Morrissette et Compaoré, 2014)

Pour ce faire, une série d'activités réflexives permet aux participantes d'ancrer leur expérience sur la pratique évaluative. Sur une période de six mois, trois bandes vidéo ont été produites dans les classes de chaque enseignante et ont été suivies des entretiens individuels une semaine plus tard. Ces vidéos ont permis d'identifier les stratégies interactives d'évaluation formative. Les collègues enseignants les ont rapportés, commentés et questionnés lors des entretiens individuels.

Une durée d'une heure est allouée à chaque période, laquelle comporte une explication des objectifs et des consignes précises sur les tâches et un moment des rétroactions interactives individuelles sans oublier un retour réflexif en grand groupe pour souligner les apprentissages réalisés et les difficultés rencontrées.

Les résultats de cette étude indiquent plusieurs catégories issues au codage de données recueillies à l'aide de la thématization mixte. Parmi celles-ci, la première catégorie « stratégies » fait référence aux routines de soutien aux apprentissages. La seconde « ajustements des significations respectives » renvoie au travail interprétatif mutuel qui permet de construire une représentation partagée du problème rencontré par les élèves et de s'entendre autour des pistes et de solution. La dernière intitulée « contraintes et ressources » révèle les conditions matérielles, structurelles et humaines avec lesquelles les enseignants doivent composer pour la mise en œuvre de leurs stratégies interactives d'évaluation formative.

L'étude de Morrissette et Compaoré (2014) présente des limites parce que les conceptions de l'apprentissage des enseignantes qui s'incarnent notamment dans le choix des stratégies de soutien aux apprentissages n'ont pas été examinées. Ladite recherche propose une piste de recherche pour explorer d'autres considérations qui vont façonner les pratiques évaluatives et contribuer à déterminer le choix des stratégies interactives d'évaluation formative.

Toutefois, les informations soulevées dans le contexte théorique apportent des éléments de réponse en vue de cerner la question générale de notre recherche qui se décline comme suit : comment les enseignants utilisent-ils l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe ?

2.5 Synthèse

On voit que les travaux de Deaudelin et *al.* (2007), Morrissette (2009), de Morrissette et Comparé (2014) prennent en compte l'évaluation formative comme soutien à l'apprentissage à l'école primaire.

Dans l'ensemble, ces recherches représentent une contribution importante parce qu'elles mettent en valeur des éléments utiles sur les pratiques évaluatives en classe. La perspective soulevée dans ces études nous amène à soulever des limites relatives à l'évaluation formative.

Comme le suggèrent Deaudelin et *al.*, 2007, une étude pour mieux comprendre les pratiques dans ce domaine est souhaitable. Afin de compléter le portrait partiel, notre projet de recherche tente de répondre à ce besoin.

Les travaux de Morrissette (2009) analysent les manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire en s'appuyant sur une perspective interactionniste. Diverses « manières de faire » y sont identifiées et gagneraient à être étudiées plus en profondeur en échangeant avec les enseignants (es) du primaire. Le modèle de Morrissette (2009) se termine par une limite relative à l'idée de conventions liées à l'évaluation formative. Cette étude mérite un approfondissement adéquat en faisant des entrevues avec les enseignants afin de recueillir leurs propos concernant leur modalité d'évaluation en classe.

À cela vient s'ajouter une nouvelle limite de l'étude de Morrissette et Compaoré (2014) qui pointe particulièrement le choix des stratégies de soutien aux apprentissages ayant fait l'objet d'une occultation ou d'un manque d'examen. C'est la raison pour laquelle cette recherche tient compte les nouvelles pratiques évaluatives dans le sens de déterminer le choix des stratégies interactives au soutien à l'apprentissage.

Enfin, la problématique construite autour de l'évaluation en soutien à l'apprentissage soulève un intérêt d'échanger avec les enseignants à partir de ce qu'ils font en classe en termes de pratiques évaluatives.

2.6 Objectif de recherche

À la lumière de ces limites, tout en considérant le besoin souligné par Deaudelin et *al.*, (2007) pour comprendre les pratiques évaluatives des enseignants, il nous paraît opportun d'interroger ces derniers quant à leurs manières de faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage en cohérence avec la question de recherche qui vient d'être présentée qui est la suivante : comment les enseignants utilisent-ils l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe ?

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans le droit-fil des pratiques de ce type d'évaluation. Plus spécifiquement, l'étude vise à mieux comprendre les pratiques évaluatives au quotidien de ces enseignants en classe au regard de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Il s'agit de documenter les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves et celles qui nuisent à la réussite des élèves, la rétroaction, le rôle de l'élève et son implication, les défis liés à ce type d'évaluation, les stratégies utilisées par les enseignants en classe, les avantages et les inconvénients de cette évaluation, l'échange au sein de l'équipe-école, la démarche d'évaluation de l'enseignant ainsi que la planification, l'organisation, l'interprétation et la communication de cette évaluation.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

La méthodologie mise en œuvre dans cette recherche en vue de recueillir, d'analyser et d'interpréter les données est décrite dans cette partie. Cette section décrit le détail de la démarche méthodologique, spécifiquement une recherche qualitative de type d'une étude de cas. C'est une méthode de recherche qui implique une analyse en profondeur avec une ou plusieurs personnes. Celle-ci « consiste à faire état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 197). Elle vise à donner du sens aux pratiques évaluatives des enseignants (es) dans le domaine de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Son caractère qualitatif cherche à comprendre les pratiques évaluatives en classe de l'évaluation formative comme soutien à l'apprentissage et la démarche d'évaluation qui la guide.

En premier lieu, une description de l'échantillon de sujets qui participeront à la recherche, ainsi que la méthode d'échantillonnage retenue, est réalisée. À la même section, les participants (es) constituant cet échantillon sont aussi identifiés. En second lieu, les instruments qui sont utilisés sont présentés. En troisième lieu, le déroulement de la recherche est abordé. Cette section se termine par la présentation de la méthode d'analyse des résultats et des considérations éthiques au regard de cette recherche. Rappelons que l'objectif de cette recherche vise à mieux comprendre l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe au primaire.

À cette fin, la méthode qualitative s'impose parce qu'elle permet de comprendre la nature des phénomènes humains et sociaux en tenant compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans le contexte actuel (Dumez, 2011).

3.2 Sujets

Dans le contexte de la pandémie de Covid-19, le processus de recrutement des participants n'a pas été facile. Il y a eu beaucoup des hauts et des bas avec une incertitude chronique. Par exemple, le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) a donné la réponse défavorable suivante : « Les membres du Comité de la recherche du CSSDM ont rendu leur décision à savoir que notre demande d'expérimentation a été acceptée. Toutefois, aucune direction d'établissement scolaire n'a signalé un intérêt à prendre part à votre recherche. Après plusieurs tentatives infructueuses, nous fermons votre dossier. Nous sommes vraiment désolés ». Cela montre que cela a été un parcours du combattant et fut une démarche semée d'embûches tout au long de cette période de recrutement des participants (es). Rien ne présageait que nous pourrions mener à terme notre expérimentation au regard des obstacles humains majeurs rencontrés indépendamment de notre bonne volonté.

Même les enseignants ou enseignantes contactés se sont montrés réticents en invoquant la pandémie de Covid-19 et le manque de disponibilité. Sur les 39 Centres de services scolaires que nous avons contactés, seul le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île a accepté notre demande d'expérimentation.

La population ciblée dans cette étude est constituée d'enseignants exerçant au Centre de services scolaire de la Pointe de l'Île (CSSPI). L'échantillon a été constitué de cinq participants (es) qui enseignent à l'école primaire, recrutés à partir de la démarche de l'échantillonnage par choix raisonné parce qu'elle « demeure la stratégie privilégiée dans l'étude de cas considérant que le choix des participants est fait en fonction de la compréhension du problème de recherche et du phénomène à l'étude » (Creswell, 2009).

Cette démarche a permis de sélectionner des participants pertinents dont nous avons obtenu des données informatives riches et significatives (Maxwell, 2005).

Pour ce faire, les critères de sélection retenus pour recruter les participants de notre recherche ont été les suivants : 1) enseigner à l'école primaire depuis plus de cinq ans à plein temps ; 2) être un praticien de l'évaluation formative ; 3) avoir le statut de permanence au primaire ; 4) avoir une ouverture à discuter des éléments de sa pratique de l'évaluation formative.

De plus, les participants ont été également choisis sur la base de leur appropriation de l'évaluation formative dans leur classe ainsi que de l'intérêt qu'ils portent à ce type d'évaluation. Le recrutement des participants a été effectué essentiellement dans ce Centre de services scolaire. Ils enseignent tous dans des classes régulières sauf un participant qui enseigne dans une classe d'accueil.

Parmi ceux-ci, deux enseignantes enseignent en 6^e année, une enseignante enseigne en 5^e année, un enseignant enseigne en 5^e année et un enseignant en 3^e et 4^e année, soit trois femmes et deux hommes. À cet égard, les participants ont été sollicités de façon directe par le chercheur afin qu'ils participent à cette recherche en toute liberté et en étant volontaires.

3.3 Instruments

Afin de recueillir les données qualitatives pour mieux comprendre les pratiques évaluatives en classe des enseignants (es), l'entrevue semi-dirigée a été retenue en ligne (par zoom). Celle-ci vise à « s'entretenir avec les enseignants (es) ou les interroger afin qu'ils construisent eux-mêmes et expriment à leur manière leurs réponses à des questions ou ce qu'ils ont à dire sur une thématique » (Gaudreau, 2011, p. 131).

Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée comme étant : « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par un rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, le thème général qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du sujet à l'étude sera construite conjointement avec le participant » (p. 340).

Selon Gay, cette méthode d'entrevue permet de tirer de l'interaction provoquée un ensemble d'information sur les pratiques de l'évaluation formative au primaire. C'est ce qui justifie notre choix (Gay, 2006).

À cela s'élabore un questionnaire d'entrevue semi-dirigée doublé d'un guide d'entrevue (voir en annexes C et D). Le détail des questions associées à ce questionnaire se trouve en annexe C. Ce questionnaire a permis de connaître le point de vue des enseignants à ce qui a trait aux aspects des pratiques évaluatives. Ces questions sont au nombre de treize et elles reflètent tout ce qui a trait à l'évaluation comme soutien à l'apprentissage.

Enfin, dans un souci de validation, le questionnaire d'entrevue a été soumis à une enseignante de l'école Lambert-Closse du Centre de services scolaire de la Pointe de l'Île (CSSPI) qui a apprécié la clarté et la cohérence des questions. Elle a trouvé que les questions étaient non seulement très appropriées, mais aussi, elles permettaient certainement une bonne prise de données. Le but de cette préexpérimentation a consisté à valider certains aspects de notre recherche, notamment la faisabilité de l'instrument de collecte de données et de se projeter dans le futur afin d'apporter certaines adaptations nécessaires, le cas échéant.

De même, avant l'entrevue semi-dirigée avec les participants de cette recherche, la préexpérimentation a été réalisée dans un contexte identique à celui de la collecte des données via zoom.

3.4 Déroulement

Une séance d'entrevue semi-dirigée en ligne (par zoom) de trente minutes a débuté par les présentations et par la mention de la rencontre notamment du but, de la durée, des règles d'éthique et les autorisations requises. Chaque entrevue a permis d'obtenir des informations pour rendre compte fidèlement les propos des participants dans une perspective formative. Pour Grawitz, l'entrevue est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations concernant le but fixé (Grawitz, 1986, cité dans Boutin, 1997, p. 22).

Le participant a répondu aux questions de l'entrevue, et ce, le plus librement possible. Le chercheur ne s'est pas empêché d'obtenir des précisions par rapport à ce que le participant venait de dire.

Sur le plan technique, le chercheur a recueilli les propos émis durant les entrevues semi-dirigées à l'aide de la commande *Enregistrer de Zoom* et a procédé à la transcription de celles-ci sous forme de verbatim. Une fois les informations transcrites, le chercheur ayant conduit l'entrevue a écouté les enregistrements tout en lisant les verbatims. Cela lui a permis de s'assurer que le texte était fidèle aux enregistrements. L'entrevue semi-dirigée a été analysée à partir des verbatims.

Par ailleurs, deux heures par entrevue ont servi à faire la transcription de toutes les entrevues. Le chercheur a fait seul la transcription des verbatims dans Word, il n'a utilisé aucun logiciel. Ensuite, en matière d'analyse, nous avons eu besoin d'une heure pour faire le tour de la section. Après avoir récupéré tout le matériel ayant servi à l'entrevue semi-dirigée, le chercheur a remercié tous les répondants de leur coopération inestimable.

3.5 Méthode d'analyse des données

Pour tenter de répondre à notre question de recherche comme suit : comment les enseignants (es) utilisent-ils l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe ? Une entrevue semi-dirigée avec les enseignants (es) a été un instrument qui nous a permis de recueillir les données qualitatives. Les analyses effectuées sont basées sur une analyse de contenu (Bardin, 2001).

Étant donné la nature de l'étude de cas, l'analyse a été réalisée selon une approche qualitative. Les enseignants (es) ont fourni des données qualitatives qui s'analysent de la même façon que celles des entrevues individuelles (Attride-Stirling, 2001), et la méthode est l'analyse de contenu.

L'analyse qualitative s'est basée sur les propos émis par les enseignants afin d'explicitier leurs pratiques évaluatives et mieux les comprendre. Dans ce type d'analyse, on perçoit nettement « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, cité dans Mucchielli, 2009, p. 203).

En ce qui concerne ladite recherche, l'analyse a nécessité les étapes suivantes : la transcription intégrale du verbatim tenu en entrevue par les répondants (es); l'établissement du corpus; l'analyse verticale; l'analyse transversale et la grille d'analyse.

Concrètement, le codage de données recueillies dans l'entrevue semi-dirigée a posé le jalon du travail d'analyse de contenu.

Ensuite, ces données ont permis de dégager les différentes catégories d'analyse de fonction des unités de sens saillantes soulevées par les participants (analyse sémantique). Les catégories d'analyse ont émergé à partir d'une association d'idées, une fréquence, une constante ou des particularités, et ont été analysées minutieusement. Le traitement de données s'est appuyé sur le verbatim produit à l'issue de l'entrevue semi-dirigée.

L'entrevue semi-dirigée a été analysée à partir des unités de sens, de catégories, de ressemblances ou dissemblances issues du contenu de celle-ci. Le corpus issu de cette analyse a permis d'analyser individuellement chacun des verbatims ayant fait l'objet de codage. Le codage en question a consisté à découper chaque verbatim en segment avec un numéro précis. À chaque segment est associée une unité de sens, laquelle décrit une idée dans celui-ci.

Les données recueillies ont été colligées, organisées et validées en vue d'interpréter ce type d'évaluation. Les informations à interpréter sont extraites des verbatims de l'entrevue semi-dirigée.

3.5.1 Établir le corpus

À cette première étape, il convient d'effectuer la transcription intégrale ou verbatim des propos tenus en entrevue par les répondants. Ces propos sont fidèles et reflètent les pratiques de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

Durant cette étape, nous avons repéré les termes et les expressions utilisés oralement par les répondants (es). La transcription des propos des répondants s'est conformée aux exigences d'une méthodologie scientifique. Par exemple, chaque propos du chercheur porte un identifiant et ceux de répondants portent un code d'identification.

Ensuite, il y a eu la rédaction de la transcription par entrevue en ayant soin de laisser beaucoup de marge à chaque page de la transcription permettant ainsi d'inscrire des notes pertinentes.

Pendant l'analyse, des numéros ont été insérés entre les lignes de la transcription. Ce fut un travail absorbant et qui a nécessité beaucoup de temps.

3.5.2 Analyse verticale

Après avoir établi le corpus des différentes entrevues, l'analyse de contenu a permis d'effectuer une analyse verticale des verbatims. Cette étape a consisté à analyser chacun des verbatims individuellement. Chaque verbatim a été analysé à tour de rôle, isolément des autres. Considérant le nombre limité des sujets, aucun logiciel d'analyse qualitative n'a été nécessaire.

Chaque verbatim a produit des données qualitatives qui tiennent compte des unités d'analyse. Ainsi, l'ensemble de nombre d'unités incluant l'analyse des thèmes et sous-thèmes correspond au portrait du tableau 2 ci-après :

- Nombre d'unités d'analyse repérées pour chaque verbatim : V1 = 54 ; V2 = 87 ; V3 = 78 ; V4 = 60 et V5 = 62.
- Nombre de thèmes et sous-thèmes pour chaque verbatim : V1 = 33 ; V2 = 50 ; V3 = 24 ; V4 = 23 et V5 = 20.

Toutes ces données qualitatives figurent dans le tableau 2 ci-après :

Tableau 2 : Nombre d'unités et de thèmes

Verbatims	Nombre d'unités d'analyses	Nombre de thèmes et sous-thèmes
1	54	33
2	87	50
3	78	24
4	60	23
5	62	20

3.5.3 Analyse transversale

À l'issue de l'analyse verticale, l'analyse de contenu a pour objet d'effectuer une analyse transversale c'est-à-dire une analyse qui englobe le palier collectif, lequel implique l'ensemble des verbatims ayant fait l'objet d'analyse au palier individuel.

À cette fin, cette analyse transversale a consisté à analyser un des thèmes notés dans la marge d'un des verbatims. Ensuite, il a fallu réunir de façon ordonnée tous les segments qui avaient un lien avec ce thème et pris dans tous les verbatims sous la forme de citations, en indiquant précisément devant chaque unité

les numéros de l'unité et du répondant correspondant dans un souci de coordination de l'ensemble de segments.

Peu après, une fois les citations bien identifiées et réunies sous un thème, nous avons peaufiné ou ajusté le thème jusqu'à ce qu'il corresponde le mieux possible au contenu des segments réunis sous ce thème.

Par ailleurs, il fallait continuer thème par thème jusqu'à ce que les segments de tous les verbatims soient placés sous l'un ou l'autre des thèmes. Soulignons qu'un segment n'appartient qu'à un seul thème.

Notons que pendant cette opération, des changements se sont produits de façon répétitive. Par exemple, il est arrivé qu'un thème soit modifié ou des segments soient déplacés vers d'autres segments de sorte que le tout donne un caractère logique, compréhensible et intelligible. Ces transformations se sont avérées nombreuses, mais elles ont fini par s'amoinrir au fur et à mesure. À ce stade, les thèmes étaient suffisamment stabilisés pour passer à l'étape suivante.

3.5.4 Grille d'analyse

La grille d'analyse est notre instrument pour analyser les données qualitatives. Elle est constituée d'un ensemble organisé des thèmes d'analyse divisés en thèmes et sous-thèmes. Dans la démarche d'analyse de contenu expliquée ici, on note plusieurs catégories convergentes qui résultent du processus d'analyse. Cette démarche a généré une analyse de contenu thématique émergente après coup.

En effet, notre analyse de contenu est présentée sous forme thématique étant donné que les thèmes évoqués sont préalablement déterminés dans la problématique et le cadre théorique de la recherche. La grille d'analyse a fait l'objet de l'élaboration avant de procéder à l'analyse verticale et le classement qui vise à répartir les segments entre des thèmes et sous-thèmes préétablis.

En ce qui concerne l'analyse de contenu thématique émergente à partir des données qualitatives recueillies dans le cadre de notre recherche, notre grille d'analyse est constituée de sections qui s'avèrent

importantes pour la condensation des données qualitatives. En réalité, on assiste à une diminution de données brutes qui sont des segments à ce qu'on appelle thèmes.

Ensuite vient l'étape de la liste de thèmes ou sous-thèmes avec leurs unités de sens, la recherche a présenté de façon logique et hiérarchique les thèmes et sous-thèmes. Dans cette grille, on peut voir le nombre de répondants et d'énoncés associés à chacun des thèmes et sous-thèmes.

Enfin, pour la compléter, il a fallu réunir les thèmes en une liste associant à chacun de brèves explications sur ce qu'il signifie, ensuite, les numéroter pour les ordonner de manière hiérarchique.

3.6 Vraisemblance des données

La recherche qualitative s'appuie sur des critères spécifiques afin de juger sa valeur scientifique. En qualitatif, il n'y a pas de triangulation nécessaire, cette idée vient du quantitatif. La vraisemblance de données de notre recherche s'appuie sur les travaux de Huberman et Miles qui présentent une procédure (Huberman et Miles, 1991). Celle-ci repose sur la reconnaissance que « les personnes interviewées constituent une des sources les plus logiques de corroboration » (Huberman et Miles, 1991, p. 442). En réalité, ces auteurs nous suggèrent de communiquer le contenu des verbatims de notre recherche à nos répondants et de recevoir leurs réactions en vue d'obtenir une cohérence et une crédibilité par rapport à la réalité.

Dans un souci de validité et de crédibilité de données, et pour m'assurer de la crédibilité de nos données qualitatives, nous avons pris à notre compte les conclusions de travaux de Huberman et Miles (Huberman et Miles, 1991, p. 442) pour présenter les verbatims à nos répondants d'une manière vulgarisée afin de savoir s'ils se reconnaissent dans les analyses que nous avons faites. Aucun répondant n'a nié le contenu des verbatims.

3.7 Considérations éthiques

Du début à la fin, les règles d'éthique dans les recherches impliquant des êtres humains ont fait l'objet d'une stricte application et d'une rigueur totale. La confidentialité, le bien-être, la vie privée, le droit à l'information et même le droit de se désister ont été garantis et respectés de façon absolue.

En effet, les répondants ont été amplement informés en recevant une lettre décrivant le projet de recherche en grande ligne avec un formulaire de consentement. Cette lettre a été accompagnée d'une description du projet de recherche et de son objectif. Le chercheur a expliqué aux participants en quoi consistait le projet de recherche. Les répondants (es) ont été alors invités à participer au projet de recherche de manière volontaire, éclairée et libre. Ils pouvaient s'en désister sans problème et à tout moment sans donner d'explications ni subir un quelconque préjudice.

Ils ont accepté de participer à cette recherche en connaissance de cause. D'ordinaire, il convient de signaler que la recherche ne génère aucun risque d'inconfort.

Les documents de cette recherche seront détruits en temps et lieu automatiquement.

Ainsi, le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) des Facultés des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a approuvé la recherche en délivrant le certificat au numéro : 2020-2947 en raison de sa conformité.

De même, le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI) a accepté de participer à cette recherche en délivrant un certificat de numéro : 316. La recherche a été jugée conforme à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation des sujets humains.

Les répondants ont aussi été clairement informés que les résultats de cette recherche leur seront communiqués lorsque toutes les étapes en auront été réalisées. À cet effet, l'adresse d'un site web leur sera communiquée ou une copie du mémoire leur sera envoyée, le cas échéant, par courriel. Il sera aussi annoncé qu'une présentation des résultats sera réalisée oralement auprès des répondants (es) et en présence des représentants du Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, il est question de présenter les résultats de cette recherche qualitative sous forme d'étude de cas. Les informations ont été analysées à partir du corpus issu des entretiens dans le but d'atteindre l'objectif général de la recherche. Celui-ci vise essentiellement à mieux comprendre l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe au primaire.

Dans cette optique, les enseignants (es) du primaire ont raconté, chacun selon ses pratiques évaluatives propres, la façon de faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe. Une analyse descriptive est présentée dans un premier temps.

4.2 Analyse descriptive

Le corpus issu de cinq entrevues ($n = 5$) réalisées dans le cadre de cette recherche fait dégager dix thèmes. Parmi les 348 énoncés répertoriés, 335, soit 95,68% ont permis de circonscrire et repérer les thèmes et sous-thèmes en vue d'établir la grille d'analyse présentée dans le tableau 3.

Tableau 3 : Grille d'analyse

Thèmes et sous-thèmes	Signification	Nombre d'énoncés (segments)	Nombre de répondants
1. Les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves	Ce sont des pratiques qui favorisent la réussite des élèves	30	5
2. Les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves	Ce sont des pratiques de nature mauvaise pour l'élève	22	5
3. Les défis de l'évaluation en soutien à l'apprentissage	Ce sont les défis que rencontrent les enseignants.	24	5
4. Les stratégies utilisées en classe 4.1 Autoévaluation 4.2 Coévaluation 4.3 Évaluation par les pairs	Les enseignants peuvent utiliser l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs.	39	4
5. Le rôle de l'élève 5.1 Son implication	On évoque le rôle et l'implication de l'élève.	24	5
6. La rétroaction 6.1 En groupe	La rétroaction peut être individuelle ou collective.	30	5

6.2 En individuel			
7. La démarche évaluative 7.1 La planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage 7.2 L'organisation de l'information 7.3 L'interprétation de l'information 7.4 La communication des résultats aux élèves et aux parents	Ici, on cerne la planification, l'organisation, l'interprétation et la communication de l'évaluation en soutien à l'apprentissage concrètement.	95	5
8. Échange de l'évaluation en soutien à l'apprentissage avec ses collègues	L'équipe pédagogique se réunit pour échanger dans un but de développement professionnel en lien avec cette évaluation.	19	5
9. Ce qui est facile à évaluer	Contrairement aux défis, il importe de connaître ce qui est facile à évaluer en classe.	18	5
10. Les avantages et les inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.	On fait le distinguo entre les avantages et les inconvénients de ce type d'évaluation.	34	5
Total		<i>n</i> = 335	<i>n</i> = 5

À la lumière de ce tableau, on peut constater en examinant la grille que les répondants ont raconté leur pratique évaluative suivant ce type d'évaluation en classe. Les résultats présentés dans ce tableau montrent ce que ces enseignants font quotidiennement en classe. Il découle que, grosso modo, les bonnes et les mauvaises pratiques évaluatives sont nettement à distinguer par rapport à l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

En outre, les défis rencontrés suffisent à comprendre que cette évaluation n'est pas facile. Quant aux

stratégies utilisées en classe, on s'aperçoit que l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation sont diversement exploitées selon les répondants.

Par ailleurs, il convient de souligner que le rôle de l'élève, son implication, et la rétroaction ont été mis en exergue. Sur le plan conceptuel, la démarche évaluative a mis en relief la planification, l'organisation, l'interprétation et la communication des résultats aux élèves et aux parents dans cette façon de faire cette évaluation.

Dans un souci de collaboration, un aspect non négligeable sur l'échange d'informations avec ses collègues a fait l'objet d'un examen sérieux, sans oublier ce qui est facile à évaluer. Enfin, les avantages et les inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage ont permis d'avoir un portrait assez réel sur ce que vivent les enseignants en classe.

4.2.1 Les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves

Concernant les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves, certains répondants estiment que ces pratiques sont importantes pour permettre aux élèves de progresser et de réussir. Il apparaît également que ces pratiques sont reliées aux apprentissages et permettent l'acquisition de connaissances dans l'approche par compétences. Pour ces répondants, ces pratiques sont la rétroaction, la différenciation pédagogique, la récupération scolaire, les tests diagnostiques, les commentaires, les exercices scolaires, les activités d'apprentissage, les objectifs et les moyens à mettre en place, l'évaluation formative, les connaissances antérieures et les nouveaux apprentissages.

Cette conception sur les pratiques évaluatives est fondée sur l'idée plus générale que toute pratique dans une perspective formative est bénéfique pour tous les élèves. Ces pratiques confirment les activités en lien avec l'intention pédagogique et l'atteinte des attentes de fin de cycle. Surtout dans ce type de pratiques, les élèves sont impliqués à créer les critères d'évaluation avec le concours de l'enseignante. Ces pratiques évaluatives permettent également de jauger les élèves, de voir leur implication et leur collaboration scolaire.

D'aucuns ont tendance à utiliser concrètement les observations et les évaluations sur une base informelle qui ont un impact direct sur les apprentissages des élèves et facilitent la réussite de ces derniers à court et long terme. Quant à l'évaluation informelle, il semble qu'elle revêt un caractère nécessaire et qui marche plutôt bien. Les propos de ces deux répondants ci-après sont éloquentes en la matière et illustrent parfaitement ces pratiques qui favorisent la réussite des élèves.

Pour moi, les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves sont les pratiques quotidiennes. Bien sûr, je fais le parallèle avec ce qui se fait à la recherche en éducation. Évaluer l'élève, ce n'est pas de lui donner une note, mais c'est beaucoup plus par l'observation afin d'ajuster mes pratiques évaluatives en tant qu'enseignant, mais aussi de voir ce qui ne va pas chez l'élève, et la notion qu'il n'a pas comprise (V 1).

Dans la même foulée, les pratiques évaluatives sont perçues comme une évaluation qui s'exerce à tout moment de l'apprentissage. Ainsi, la fonction de cette évaluation n'est pas d'attribuer une note, mais de permettre aux élèves de consolider les acquis scolaires, d'acquérir de nouvelles notions, surtout de créer les conditions de réussite scolaire à coup sûr.

En outre, les compétences à développer passent aussi par une vérification de connaissances. Les résultats obtenus peuvent devenir une mine de renseignements et d'enseignement-apprentissage. Ces pratiques indiquent amplement ce que l'élève peut effectivement savoir ou accomplir. À l'entendre, ce répondant ci-après énonce ses pratiques qui portent fruit.

En fait, il y en a plusieurs. La première que je vois, d'abord, les tests diagnostiques. Donc, l'évaluation qu'on pourrait faire, par exemple, en début d'année ou quand on va aborder les nouveaux apprentissages. On pourra activer les connaissances antérieures des élèves, voir un petit peu d'où ils partent. Et de cette façon-là, je vais pouvoir ajuster mon enseignement ou proposer de pouvoir revenir sur certains acquis si on voit que ce n'est pas très solide pour certains élèves. Ensuite, je peux commencer de nouveaux apprentissages. Ensuite, il y a l'évaluation formative, c'est celle qu'on va faire en cours d'enseignement assorti à des rétroactions. Elle permet de guider l'élève dans son processus d'apprentissage. Et cette fois-ci, il faut écrire de commentaires, de donner des objectifs à poursuivre et des moyens de les atteindre pour les élèves. Enfin, il y a l'évaluation sommative qui vient donner la note qu'on met techniquement au bulletin (V2).

Le tableau 4 énumère les pratiques évaluatives favorisant la réussite des élèves. Celles-ci permettent aux élèves d'obtenir de bons résultats. Plusieurs participants proposent des recommandations quant à ces pratiques pour la réussite des élèves.

Tableau 4: Pratiques évaluatives favorisant la réussite des élèves

- Une évaluation continue.
- Une implication forte des élèves dans la création des critères d'évaluation.
- Des évaluations qui se font sur une base informelle.
- Une courte évaluation qui vérifie la compréhension des notions.
- Une rétroaction.
- Tests diagnostiques.
- Les exercices scolaires.
- Les activités d'apprentissages.
- Activation des connaissances antérieures.
- Observation pour ajuster ses pratiques évaluatives.
- Évaluer l'élève, ce n'est pas lui donner une note, mais bien le former.
- Différenciation pédagogique.
- Récupération pédagogique.
- Commentaires constructifs.
- Les objectifs et les moyens à mettre en place.
- L'évaluation formative.
- Les nouveaux apprentissages.
- L'évaluation diagnostique.
- Les devoirs.
- L'atelier formatif.

4.2.2 Les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves

Certains répondants estiment que ces pratiques ont une incidence sur la réussite des élèves en général. Il apparaît aussi que ces pratiques évaluatives sont décrites comme les évaluations qui ne sont pas claires ou qui ne sont pas préparées de la part des enseignants (es).

En outre, lorsque l'enseignant (e) fait une évaluation sur les notions qui ne sont pas enseignées ou fait une évaluation à laquelle les élèves ne sont pas prêts, cela constitue une mauvaise pratique en soi qui fait obstacle à la réussite des élèves.

Pour certains, la note chiffrée ou le bulletin pousse les élèves à chercher, en tout temps, à atteindre de bons résultats au lieu d'apprendre. Outre cet aspect, les évaluations chiffrées créent un climat de compétition et stressent certains élèves dans une certaine mesure.

Il semble que le peu d'évaluations empêche d'atteindre les compétences acquises. Par ailleurs, les évaluations qui se font à des périodes espacées ne favorisent pas la réussite des élèves sans oublier les exercices aléatoires qui ne sont pas bien orientés. Ces mauvaises pratiques sont évoquées dans les énoncés qui suivent de ce participant ci-après.

Les pratiques évaluatives qui nuisent justement, d'après moi et d'après ce que j'ai observé chaque cohorte, chaque année, c'est que vous faites une notion, vous enseignez une notion, puis la vérification. Est-ce que la notion a été maîtrisée ou pas ? C'est par les exercices aléatoires qui ne sont pas justement bien orientés. Puis, il n'y a pas de différenciation. Vous ne faites pas la différenciation dans votre classe, et vous allez faire une évaluation de vérification de connaissances, par exemple en mathématiques, là vous n'obtiendriez pas un résultat qui est fiable. Est-ce que vos élèves ont compris ou pas ? Moi, je suis contre les examens, les évaluations sommatives, vous passez des feuilles avec plein d'exercices, et les élèves commencent à rédiger. L'évaluation doit être significative et pour l'élève, et pour l'enseignant. Puis la rétroaction est très importante, c'est le travail de tous les jours. L'observation, la prise de notes et l'entrevue, la rétroaction avec l'élève immédiatement après l'évaluation, c'est ce qui est plus rentable. Si ça ne se fait pas, c'est sûr que ça nuit à l'apprentissage des élèves (V 1).

Au regard des mauvaises pratiques évaluatives, l'objectif est de bien identifier le besoin des élèves et d'apporter le soutien adéquat. Certes, l'évaluation en soutien à l'apprentissage s'avère essentielle pour la mise en place des pratiques gagnantes en classe. Mais, il se trouve que certaines pratiques évaluatives

n'intègrent pas la pratique pédagogique. Il y a manifestement l'absence des évaluations sur les notions non enseignées ou non préparées. À cela s'ajoute une carence de rétroactions, de corrections, d'observations, de suggestions pertinentes fournies par l'enseignant (e). L'absence de ces pratiques est nuisible à la réussite des élèves comme on peut le noter dans l'extrait suivant.

Pour moi, ça serait des évaluations où les critères ne sont pas clairs. Par exemple, les élèves ne comprennent exactement sur quoi ils vont être évalués, comment ça va se passer ? Donc, ça serait toutes les évaluations qu'on n'a pas préparé les élèves en leur disant : voici ce que j'attends de toi, voici ce que je veux que tu fasses, et voilà les critères de mon évaluation. Ça pourrait être aussi évaluer sur des choses qui n'ont pas été enseignées. Comme ça relève des années antérieures, je n'ai pas besoin de revenir là-dessus, puis je le mets quand même dans mon évaluation, ça serait assez bizarre. Ça serait aussi des évaluations qui n'ont pas été préparées pour lesquelles les élèves n'ont pas eu de rétroaction et les évaluations pour lesquelles les élèves ne sont pas prêts (V 2).

En somme, l'évaluation au soutien à l'apprentissage qui ne se fait pas sur une base régulière inquiète les participants qui entendent la réaliser plus d'une fois pour l'intérêt de l'élève, en général. Évaluer, c'est juger, mais si l'évaluation en soutien à l'apprentissage intervient à intervalles irréguliers, il est difficile à l'enseignant de situer ses élèves en fonction de la grille de compétences. Le tableau 5 illustre les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves.

Tableau 5 : Pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves

<ul style="list-style-type: none">- Les évaluations où les critères ne sont pas clairs.- Les évaluations qui sont souvent chiffrées ou notées.- Avoir juste deux ou trois évaluations par année ne permet pas de situer les élèves sur les grilles de compétences.- Les évaluations qui se font à des périodes très espacées.- Les évaluations qui n'ont pas été préparées.- Les évaluations pour lesquelles les élèves ne sont pas prêts.- Installation d'un climat de compétition entre les élèves.- Les pratiques évaluatives souvent sous forme d'examen de papier crayon.- Les élèves n'ont pas eu de rétroaction.

- Les élèves ne comprennent pas exactement sur quoi ils vont être évalués.

4.2.3 Les défis liés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage

À côté de ces pratiques évaluatives qui nuisent à l'apprentissage, les répondants sont aussi confrontés à un certain nombre de défis ayant trait à l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Ces défis sont variés et sont liés à la complexité de l'évaluation en soutien à l'apprentissage notamment à l'épineux problème du manque de temps, à la diversité des tâches, à la perte d'informations en cours d'apprentissage, à la différenciation, à la difficulté de consigner toutes les informations pour chaque élève pendant l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

Les répondants jugent que le temps représente un facteur qui leur échappe. Souvent, l'évaluation en soutien à l'apprentissage prend beaucoup de temps. Lors des échanges, ils mentionnent que ce type d'évaluation les absorbe beaucoup. Qu'il s'agisse des rétroactions, de la récupération scolaire, du soutien personnalisé ou de l'aide individualisée, les répondants admettent qu'ils leur manquent toujours du temps pour combler les besoins de tous les élèves en un laps de temps puisque la journée est échelonnée par plusieurs périodes.

Pour certains d'entre eux, le temps suffisant est un facteur-clé pour mieux encadrer et soutenir chaque élève. En témoigne par exemple la description de l'un des répondants qui évoque ses défis en termes du manque de temps.

Ça peut être aussi prendre des traces des interventions des élèves en classe, ça peut être des réponses qui sont données. Parfois, je n'ai pas le temps de tout consigner, puis je perds une partie des choses importantes qui se déroulent quand je suis en train d'enseigner. Et puis aussi, quand des élèves répondent à des questions, par exemple en mathématique. J'utilise le tableau blanc effaçable, je vais passer dans tous les groupes où ils font leurs travaux. Mais, après, je n'ai pas forcément le temps de consigner pour savoir qui a fait juste, qui a fait faux. C'est juste au moment où je vais donner ma rétroaction. Est-ce que je vais me souvenir de toutes les rétroactions que j'ai données ? Non. Donc, il y a une partie de l'information qui se perd, et c'est ça que je trouve qui est difficile quand je fais l'évaluation en soutien à l'apprentissage (V 2).

On note que les répondants ont présenté les différents défis qu'ils rencontrent lors de l'évaluation en

soutien à l'apprentissage. Par exemple, la prédominance de la note et l'engagement de l'élève constituent des indicateurs à prendre en ligne de compte pour apporter un soutien nécessaire à l'élève en classe. Ces deux répondants ci-après ne vont par quatre chemins pour évoquer leurs défis, sans ambages.

C'est le temps parce que, pour bien évaluer, selon moi, ça prend du temps en petit groupe avec les élèves ou même si c'est pour faire une rétroaction à l'écrit, tout ça, ça prend du temps. Malheureusement, dans mon domaine, ce n'est pas toujours réaliste, le temps me manque et la gestion du temps (V 3).

C'est l'organisation et la planification. Il faut tout planifier et tout prévoir. D'abord, avant de faire une évaluation en soutien à l'apprentissage, un apprentissage, il faut une planification. Cette planification doit toute comporter les différentes réponses des élèves. Ce sont mes élèves, je les connais. Je connais aussi les difficultés de chacun d'eux, je peux prévoir les types de réponses. Et à partir de là, le niveau de difficulté. Pour évaluer en soutien à l'apprentissage, il faut vraiment que cette évaluation soit significative, d'une part, il faut qu'elle soit réaliste et il faut qu'elle soit aussi au niveau de l'élève, d'autre part (V 1).

Dans le cas présent, nos résultats reflètent de façon particulière la pression des parents. Selon l'un des répondants, la note a une influence sur l'élève, d'autant plus que les parents sont exigeants. Ce qui dénote une anxiété ou un stress qui s'installe chez les élèves. En réalité, la plupart des répondants préfèrent que les élèves se consacrent à leur étude, apprennent normalement et parviennent à l'atteinte des objectifs en prenant des moyens raisonnables. Mais la hantise de la note crée un facteur supplémentaire aux conséquences insoupçonnées comme le décrit l'un des répondants ci-après.

Tout simplement parce que cette évaluation, ce n'est pas pour vous donner une note, c'est pour voir comment vous êtes en train de travailler. Quelles sont vos difficultés ? Comment puis-je vous aider à progresser, à vous corriger et à vous réajuster ? C'est ça mon évaluation en soutien à l'apprentissage. Donc, c'est plus simple pour moi ces observations en lien avec les évaluations en soutien à l'apprentissage (V 1).

De même, la planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage s'accompagne des défis majeurs qui complexifient la tâche d'évaluer la plupart du temps. Un autre répondant semble incapable d'improviser cette évaluation compte tenu de la diversité de traces. Il est confronté à des difficultés assez ardues lors de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

Ce qu'on peut noter sur les défis vécus par les participants, il y a, entre autres, l'éventualité de consigner des commentaires et la lourdeur qu'impose l'évaluation en soutien à l'apprentissage, les constatations pédagogiques et la progression lente à tous égards. À ce sujet, le tableau 6 fait ressortir les défis de ce type d'évaluation.

Tableau 6 : Défis liés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage

<ul style="list-style-type: none">- L'évaluation doit être juste et donner les mêmes chances de réussite à tous les élèves, mais les défis sont énormes.- Une progression en spirale.- Un recommencement éternel. C'est trop difficile pour moi.- Cela fait beaucoup de gestion.- Il faut beaucoup planifier l'évaluation en soutien à l'apprentissage en amont.- L'évaluation en soutien à l'apprentissage est un peu lourde au quotidien.- Le principal problème de ce type d'évaluation, c'est la diversité des traces.- L'un des principaux défis, c'est de planifier, choisir des évaluations selon les niveaux des élèves.- Le niveau de mes jeunes varie énormément, dans ma classe, j'en ai de très forts et de très faibles.- Toutes les autoévaluations que font les élèves en classe.- Je dois tenir compte aussi des plans d'intervention des élèves avec des moyens dont ils ont le droit.- Faire face aux élèves qui ont de dyslexie ou de TDC (Trouble comportemental de la coordination).- Faire la différenciation dans l'évaluation.
--

4.2.4 Les stratégies (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs) utilisées par les enseignants (es) en classe

Les résultats relatifs à l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs sont intéressants. Bien que l'autoévaluation constitue un facteur déterminant d'apprentissage efficace et efficient, l'évaluation par les pairs et la coévaluation sont beaucoup mises en œuvre par les répondants.

Les propos tenus par les répondants par rapport à leurs stratégies utilisées montrent que l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation jouent un rôle important dans le développement des

compétences scolaires des élèves.

Comme le soulignent Durand et Chouinard, la coévaluation exige à l'enseignant de créer les conditions favorables à la coévaluation : « L'enseignant a un rôle primordial à jouer dans la mise en place des conditions qui invitent les élèves à rétroagir sur le développement de leurs pairs ainsi qu'à autoévaluer leur utilisation des ressources à mobiliser et leur engagement dans une tâche » (Durand et Chouinard, 2012, p. 252).

Dans ce registre, on constate que les répondants créent les conditions d'apprentissage favorables à ce que les élèves deviennent des personnes-ressources. Lorsque les enseignants font travailler les élèves en équipe en faisant la coévaluation, les élèves travaillent, coopèrent, communiquent, s'entraident, se respectent, se partagent l'information ou le savoir. On assiste effectivement à une prise en charge partagée de la réussite. Les éléments de réponses sont apportés par le répondant ci-après. Ce propos qui suit est assez révélateur à cet égard.

Je fais un peu de tout surtout la coévaluation et l'évaluation par les pairs. La coévaluation c'est-à-dire on met les élèves en équipe, et lorsqu'ils finissent un travail, moi, avant de donner le corrigé, je leur demande de changer de cahiers, les travaux, *que chacun voit ce qu'il trouve bien ou pas bien* sur la copie de l'autre, ils s'autocorrigent déjà, généralement, ça marche hyper bien en ce sens qu'avant même de donner le corrigé, ils ont pu remarquer les erreurs, ils combinent leurs deux réponses et ils choisissent la bonne réponse dans celles-ci. Il y a l'évaluation par les pairs. Les pairs servent de jauge, c'est-à-dire qu'ils voient ce que les autres font d'une façon différente, et ils vont aider les amis à s'améliorer. Il y a aussi l'évaluation qui consiste à corriger pour relever les traces. L'autoévaluation, je la pratique, mais beaucoup moins que les deux autres. L'autoévaluation, ça va être surtout quand je prends un élève en récupération scolaire, je vais lui faire prendre conscience des erreurs qu'il a commises, et je lui demande de s'autoévaluer. Pour moi, mettre les élèves en équipe avec d'autres élèves, c'est une chose qui marche bien pour la coévaluation (V 5).

De même, l'autoévaluation est décrite par les répondants comme une pratique évaluative qui se justifie par le fait qu'un élève soit capable de pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même. Ces derniers l'utilisent en classe de façon régulière. Comme l'affirme Legendre, « l'autoévaluation est un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005, p. 143). C'est ce qui ressort du propos de ce répondant ci-après qui la met en pratique.

D'abord, l'évaluation par les pairs, je l'adore parce qu'elle aide beaucoup l'élève à évoluer, à se réajuster et à se corriger. Concernant l'autoévaluation, j'ai souvent des élèves qui doivent

avoir des outils technologiques pour travailler, c'est très bien parce qu'ils écrivent, ils font leur situation d'écriture à l'écran, puis ils s'écoutent. En s'écoutant, ils peuvent se corriger : est-ce que mon texte est cohérent ? Est-ce que les phrases sont complètes ? Est-ce que le plan de travail a été bien suivi ? Est-ce que mon histoire suit un ordre chronologique ? Je fais l'autoévaluation surtout après la rétroaction. Voici mes questions de la rétroaction lors de l'autoévaluation : qu'est-ce qui ne va pas ? Qu'est-ce que tu dois réajuster ? Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui, et que ça n'a pas marché ? Qu'est-ce que tu dois faire pour la prochaine fois ? Voilà ce que je vois vraiment de plus rentable pour l'élève, pour qu'il puisse évoluer dans son apprentissage (V1).

En plus de la prise de conscience, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs incluent une réflexion critique et une interaction entre les élèves. Selon Laveault, « l'autoévaluation vise ultimement le développement de l'autonomie de l'élève à travers une prise de conscience graduelle de ses processus cognitifs, la surveillance de leur exécution et le développement de stratégies d'autorégulation » (Laveault, 1999, p. 58). De son côté, Louis estime que « l'autoévaluation devient un élément important de l'enseignement dans la mesure où l'enseignant se donne pour tâche d'aider l'élève à gérer ses propres mécanismes d'apprentissage ainsi qu'à développer ses habiletés métacognitives » (Louis, 1999, p. 115).

Dans une perspective formative, les répondants estiment que l'autoévaluation assure aussi le développement des compétences et de développement personnel. L'enseignant permet à l'élève de s'autoévaluer afin de développer son autonomie intellectuelle, la métacognition et le développement d'une compétence. L'un des répondants permet à ses élèves d'avoir un regard réflexif sur leurs travaux, sur leurs productions ou leurs activités éducatives afin de développer un savoir-faire, une habitude, une compétence ou un savoir à intégrer.

Je fais beaucoup d'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. L'évaluation par les pairs se fait de façon très facile et informelle. Si j'utilise l'exemple de l'écriture, je vais demander aux élèves s'il y a certains qui veulent partager ce qu'ils ont écrit aujourd'hui, et ils vont le lire à voix haute, et on revoit ensemble : Est-ce que l'élève a répondu à ces critères ? Ils s'évaluent en classe en ce moment. Je vais mettre la liste des critères. De cette façon, l'élève peut voir : est-ce que son autoévaluation et mon évaluation vont ensemble ? Et ensuite, il va retravailler son projet pour l'améliorer et le rendre éventuellement à l'évaluation sommative (V 3).

En outre, quand on parle de coévaluation, les participants trouvent que cette évaluation revêt une importance capitale pour permettre aux élèves de développer la collaboration, l'esprit d'équipe, l'échange constructif, l'écoute, la prise de parole et le respect mutuel. C'est aussi une évaluation qui prône une approche sur l'oralité. Dans ce type d'évaluation, les élèves sont encouragés à travailler en équipe. Pour les participants, prendre des notes pendant cette évaluation constitue un défi important à cause

d'informations importantes. Malgré cela, les participants jugent que c'est une bonne évaluation au même titre que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Les propos qui suivent présentent la façon dont ce répondant recourt à ces formes d'évaluation en classe.

Globalement, je recours toujours à l'autoévaluation. J'encourage toujours les élèves à faire des commentaires dans leurs travaux et se fixer des objectifs. En écriture, j'utilise aussi la coévaluation dans le sens où j'encourage les élèves à travailler en équipe. Enfin, je fais aussi l'évaluation où je me place avec mes élèves pour leur donner de rétroactions (V 2).

Enfin, les participants abordent l'évaluation par les pairs de façon spécifique. Selon eux, cette évaluation permet à un groupe d'élèves d'évaluer leurs pairs. Le recours à cette évaluation a facilité les interactions et permet aussi de découvrir les découvertes des uns et des autres en classe. D'ailleurs, l'un des répondants ci-après se sert beaucoup de la coévaluation en classe, sans oublier de l'autoévaluation.

Moi, j'aime beaucoup l'évaluation par les pairs. Je demande aux élèves d'écrire un court texte selon un thème donné. Ensuite, ils vont l'écrire, après ça, ils sont en processus. Ils vont partager leurs textes en disant ce qu'ils en pensent. Les élèves vont essayer de modifier leurs textes, et ils vont s'autoévaluer là-dessus. Donc, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, c'est quelque chose que j'utilise énormément dans ma classe. L'autoévaluation, ça va avec le profil de l'élève, j'aime mieux que les élèves reçoivent de la rétroaction de moi et aussi de ses pairs. Par exemple, en art dramatique, ils doivent s'autoévaluer sur leurs performances et comment ils se sont débrouillés. En lecture, ça va être un cercle de lecture. En communication orale, je poserai les questions suivantes : est-ce que le ton est bon ? Est-ce que le débit est bon ? Est-ce que la vitesse est bonne ? Est-ce que les critères qu'on a sélectionnés ensemble en classe sont respectés ? (V 4)

Dans le portrait qui suit, les participants privilégient les stratégies de l'évaluation en soutien à l'apprentissage comme l'indique le tableau 7.

Tableau 7 : Stratégies de l'évaluation en soutien à l'apprentissage (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs) utilisées par les enseignants en classe

- L'évaluation par les pairs fait souvent l'objet de pratiques évaluatives en classe.
- La coévaluation sert à encourager les élèves.
- La coévaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage.
- Les autres élèves peuvent juger le travail de leur condisciple.
- Les élèves peuvent prendre du recul.
- L'élève évalue son propre travail en tout temps.

- L'autoévaluation permet aux élèves de recevoir la rétroaction.
- L'autoévaluation développe la métacognition et produit des résultats escomptés.
- L'évaluation par les pairs permet aux élèves d'apprendre les uns des autres et favorise l'apprentissage coopératif.
- L'élève émet des hypothèses, peut débattre, peut justifier sa position, peut reformuler une question ou il peut structurer ses connaissances.
- Les stratégies de l'évaluation en soutien à l'apprentissage assurent la retention des apprentissages.

4.2.5 Le rôle de l'élève et de son implication

Les résultats de cette recherche révèlent que la plupart des répondants encouragent leurs élèves à s'approprier leurs apprentissages. En effet, la participation des élèves en est un indicateur patent. Durant les apprentissages, les élèves mobilisent leurs ressources et utilisent leurs connaissances pour résoudre les problèmes d'ordre cognitif. Puisque les enseignants observent constamment leurs élèves, ils encouragent ces derniers à avancer dans la bonne direction et à atteindre les objectifs fixés. Ils incitent aussi les élèves à passer à l'action, s'ils ont des doutes, ils peuvent consulter l'enseignant.

Dans l'ensemble, notre recherche montre que, selon les enseignants, leurs élèves sont engagés dans le processus d'apprentissage. Même les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont pris en compte par les enseignants.

Il ressort des résultats de l'analyse des points de vue de la plupart des répondants que l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage est réel. Les répondants confirment que l'élève est actif et est au centre de ses apprentissages. Ces derniers créent les conditions propices afin que l'élève soit autonome et développe ses compétences tout au long de ses apprentissages.

Sur le plan pratique, comme l'indiquent les travaux de Durand et Chouinard, les répondants font en sorte que l'élève puisse jouer un rôle actif : « Rendre l'élève actif signifie lui permettre un certain contrôle sur

le déroulement des actions à mener pour résoudre le problème qui lui est proposé. En plus d'appliquer les connaissances et les stratégies apprises dans divers contextes, l'élève doit développer son autonomie en utilisant des démarches et des processus personnels et en proposant une réponse unique, un fruit de sa créativité » (Durand et Chouinard, 2012, p. 51).

Au regard de la participation des élèves ou de leur engagement, nos résultats ont montré que, selon les enseignants, leurs élèves sont très impliqués dans leur apprentissage. Les répondants estiment que les notions proposées suscitent l'intérêt des élèves. Selon eux, l'environnement stimulant qu'ils leur offrent crée un climat d'apprentissage agréable et suscite la participation des élèves, ce qui fait que ceux-ci sont motivés et travaillent de façon soutenue.

Un autre élément qui ressort de cette recherche se situe au niveau des élèves en difficulté, les répondants semblent prendre ce problème à bras-le-corps. Ils font tout pour répondre aux besoins particuliers de ces derniers de façon équitable. Le sens donné du rôle de l'élève et de son implication est clairement explicite comme en témoigne le répondant ci-après dans l'extrait de son verbatim.

L'élève, son rôle est très actif. C'est lui qui a le rôle principal. Moi, je donne les éléments essentiels et les outils nécessaires. Mais c'est lui qui doit vraiment être le plus actif. Alors, son rôle, c'est justement de toujours d'essayer et de se réajuster. J'essaie, je me corrige et je me réajuste. Comment se corrige-t-il ? C'est à la suite d'une rétroaction. C'est certain. Et puis, c'est au cours de l'apprentissage, c'est en même temps qu'il est en train de travailler, étape par étape, c'est là où se fait la vérification, la rétroaction, la correction, le réajustement. Je me corrige, je me réajuste. L'implication, c'est en le poussant, à l'amenant à utiliser ses outils, à réfléchir et à vivre cette activité. Être autonome et responsable, c'est le premier critère pour l'impliquer dans son processus d'apprentissage (V 1).

Pour cet autre répondant, avant d'impliquer les élèves dans toute sorte d'activités cognitives, il convient d'effectuer une modélisation, laquelle oriente les élèves. Quoi qu'il en soit, les élèves sont actifs au dire de ce répondant en visant surtout l'atteinte des objectifs scolaires.

Habituellement, il y a toujours une modélisation au début pour impliquer les élèves. Par exemple, si je leur demande de lire le texte d'un autre élève, après ça de l'améliorer, je leur ai déjà fait des questions. En fait, les élèves sont très actifs c'est-à-dire ils vont créer leurs propres textes, après ça, ils vont le partager avec les autres (V 4).

De même, ce répondant ci-après s'inscrit dans la logique d'une évaluation qui met l'élève au centre des préoccupations pédagogiques. Suivant les interrogations de ce participant, l'élève réfléchit, agit, participe, utilise une approche métacognitive ou relève des défis réalistes lors d'une séquence d'enseignement

comme en témoigne son extrait.

Moi, dans ma façon de travailler, l'élève est toujours actif puisque c'est lui-même qui est placé en contrôle de ses apprentissages. Du coup, il développe sa métacognition. En fait, j'ai une approche très métacognitive. De fait, l'élève est toujours présent, actif tout au long de l'évaluation formative parce qu'il doit se questionner : quels sont ses points forts ? Quels sont ses points faibles ? C'est sûr que je vais l'aider à les identifier (V 2).

Le rôle de l'élève était perçu comme fondamental pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Les élèves sont capables de créer leurs propres critères d'évaluation avec le concours de l'enseignante. Pour cette participante par exemple, c'est un rôle où elle travaille avec les élèves sous forme de miniconférence.

Par ailleurs, le rôle de l'élève et son implication est toujours présenté comme une indication majeure ou un baromètre important pour mesurer sa motivation et son degré de réussite éducative, scolaire. C'est ce qu'affirme ce répondant dans son verbatim.

L'élève reste au centre du système, moi, j'aime bien me définir le serviteur des élèves en ce sens que je dois diagnostiquer leurs besoins et leur fournir des réponses à leurs questions (V 5).

Les éléments en fonction desquels on explicite le rôle de l'élève et de son implication sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8 : Rôle de l'élève et de son implication

<ul style="list-style-type: none">- L'élève est actif dans ses apprentissages et joue un rôle principal.- L'élève a une motivation intrinsèque à l'accomplissement des tâches scolaires et il est engagé.- L'élève est au centre du système scolaire.- L'élève développe sa métacognition. Il construit son savoir en étant créatif.- L'élève est impliqué dans son apprentissage.- L'implication de l'élève est pleine et entière.- Le fait de travailler avec l'élève.- Rencontre formative des élèves en sous-groupe sous forme de miniconférence.- Les élèves qui vont créer les critères de ce qu'ils veulent apprendre, de ce qu'ils veulent réussir selon ce qu'on a vu.

- L'identification du besoin éducatif de l'élève pour procéder à plus de différenciations pédagogiques.
- L'élève agit en tant que responsable.
- L'évaluation en soutien à l'apprentissage permet aux élèves d'acquérir de l'autonomie.
- Les élèves sont autonomes et prennent des initiatives
- Les élèves participent à l'élaboration de critères d'évaluation.

4.2.6 La rétroaction (en groupe ou en individuel)

Dans cette recherche, les résultats démontrent que tous les répondants font la rétroaction à chaque élève. En effet, des auteurs comme Gauthier, Desbiens et Martineau spécifient que « les rétroactions doivent porter sur la nature ou la source des erreurs ; qu'elles doivent proposer des moyens pour corriger l'erreur ; qu'elles doivent survenir rapidement après la réponse des élèves » (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003, p. 60). Les experts comme Morrissette recommandent d'adopter les pratiques de l'évaluation en soutien à l'apprentissage pour fournir des rétroactions rapides et mettre en place une approche positive de l'erreur et des difficultés (Morrissette, 2009).

À plus forte raison que « plusieurs revues de recherches quantitatives rapportent d'importants effets positifs de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves. Pour s'en représenter l'importance, précisons que les élèves qui bénéficient d'évaluation formative obtiennent des résultats moyens qui sont supérieurs de 33 rangs centiles aux résultats moyens de ceux qui n'en bénéficient pas » (Gauthier, Desbiens, Martineau, 2003, p. 59). C'est donc dire que la rétroaction apporte un soutien nécessaire à l'élève.

Pour la plupart des répondants, la rétroaction (commentaire, suggestions, observations, corrections) est essentielle pour permettre à l'élève de s'améliorer et de répondre aux attentes de fin de cycle. Fournie par l'enseignant, cette rétroaction contribue de façon déterminante à la réussite scolaire de l'élève. Elle permet également à l'élève de progresser et de travailler de façon autonome. Ces répondants ont tendance à la faire, soit en groupe, soit en individuel.

À cette fin, la rétroaction est un outil important pour soutenir l'élève dans sa réussite scolaire. Gauthier, Desbiens et Martineau la présentent comme suit : « Par rétroaction, il faut entendre des réponses simples et impartiales visant strictement l'appréciation du degré d'échec ou de réussite des élèves dans des tâches orales ou écrites, ainsi que la correction des éléments plus faibles de leurs productions. » (Gauthier, Desbiens, Martineau, 2003, p. 48). À en croire toujours ces trois auteurs, « les rétroactions sont plus efficaces si elles sont formulées sur une base régulière et systématique, si elles sont immédiates et promptes, si elles ciblent des aspects reliés au contenu, si elles sont claires et précises et si elles apportent les corrections requises » (Gauthier, Desbiens, Martineau, 2003, p. 48). Elles « portent aussi sur la source des erreurs et surviennent rapidement après la réponse des élèves et sont formulées oralement ou préférentiellement par écrit » (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003, p. 168).

À ce propos, les résultats des participants sont fort intéressants, car ils montrent les effets de la rétroaction en classe. D'ailleurs, les deux répondants ci-après jugent que les rétroactions ont un effet important sur l'apprentissage et sur la réussite scolaire des élèves. En classe, ils emploient des rétroactions correctives de façon appropriée individuellement ou collectivement comme l'ont dit ces deux répondants.

Il importe de savoir que si le rendement est faible, ce répondant prend l'initiative pédagogique pour corriger la situation. Ses interventions se basent sur la connaissance de chaque élève et de ses difficultés. Dans la plupart des cas, les enseignants peuvent refaire la leçon, faire une récupération ou chercher à améliorer les rendements comme le spécifie ce répondant.

Les deux. Quand on voit une notion, comme je disais à l'instant, on fait un travail de différents niveaux pour la même notion, les mêmes erreurs vont apparaître à l'issue de leurs travaux. Et quand je vois que c'est plus de 50%, c'est la plupart des élèves qui commettent la même erreur, on va faire de la rétroaction pour tout le groupe. Mais, quand c'est un, deux, trois amis, on les prend à la récréation, à la récupération scolaire et je les vois individuellement pour leur expliquer. En grammaire, par exemple, dernièrement, on a vu le féminin des mots en « eux », c'est « euse », ils ont tendance à le mettre partout même si je leur dis qu'il y a des exceptions comme « meilleure ». Pendant que les autres élèves font autre chose, je prends cet élève en aparté, je vais à son bureau ou je l'invite au mien, et on discute de ça, je lui explique, je donne un exemple, je lui donne un exercice à faire de façon individuelle. Cela va être une rétroaction en individuel (V 5).

Outre le fait de garder la bonne marche des activités d'apprentissage, la rétroaction individuelle semble porter ses fruits. Cette rétroaction en individuel cible la lacune importante de l'élève qui en prend conscience et procède à la correction de façon immédiate. En réalité, les participants obtiennent le plus

de succès dans leur action pédagogique quand ils sont capables d'identifier les erreurs des élèves, de les corriger en interpellant ces derniers de façon individuelle quoique ça prend beaucoup d'énergie. Cependant, les résultats sont probants au dire de ce répondant.

Je préfère la rétroaction en individuel, c'est sûr que j'en fais en groupe surtout parce que je pense que l'évaluation en soutien à l'apprentissage doit se faire constamment. Parfois, on va faire de façon informelle en grand groupe, mais c'est mieux reçu par les élèves, c'est mieux compris par les élèves quand je vais faire cette rétroaction en individuel ou même en petit groupe. Donc, si je vois que certains élèves qui ont les mêmes difficultés, je vais les rencontrer et faire une rétroaction en petit groupe. Mais en grande classe, je trouve que cela a moins d'effet positif. En ce moment, nous travaillons avec une lettre argumentative. Tous les élèves sont en silence en écriture. Pendant cette période, je suis constamment en train de voir des élèves pour leur faire des rétroactions formatives, moi aussi, je prends des notes sur ce qui est à travailler, sur ce qui est à revoir en grand groupe chez les élèves (V 3).

4.2.7 La planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

L'évaluation en soutien à l'apprentissage ne s'improvise pas. L'enseignant planifie cette évaluation en tenant compte des outils de collecte qu'il propose. À entendre ces deux répondants, la planification est au cœur de la démarche d'évaluation. Il est primordial de faire des choix en considérant les besoins des élèves et ayant une vue d'ensemble de la situation. On dit également tenir compte des critères d'évaluation. Cette planification intègre aussi bien l'objet d'évaluation, les données à recueillir, l'interprétation et les décisions requises. Ce répondant ci-après décrit sa planification comme suit.

D'abord, c'est par le choix. Je choisis en fonction de ce que j'ai enseigné. Je n'évalue pas sur quelque chose qui n'a pas été enseigné. On a pratiqué plusieurs fois. Je sais également que mes élèves maîtrisent les notions apprises, qu'ils se sentent à l'aise. À part quelques élèves qui éprouvent des difficultés et qui ont des plans d'intervention. Je travaille en individuel tout au long de l'évaluation. Je leur fragmente la tâche, puis on va vraiment doucement. Je m'assure que la majorité des élèves ont compris la notion. Quelles sont les erreurs possibles ? L'enseignant doit faire lui-même le sujet, quelle que soit la question de compréhension, de lecture, de mathématiques, que ça soit la compétence d'une ou deux. J'anticipe les erreurs des élèves. Et l'outil d'évaluation. Est-ce que ça va être une grille d'évaluation ? Quels sont les critères ? Qu'est-ce que je veux évaluer, critère par critère ? Est-ce que je vais évaluer le critère n° 1 ? Est-ce que je vais évaluer le critère n° 2 ? Est-ce que je vais évaluer les deux ? Ça dépend de ce que je veux observer chez mes élèves. Donc, tout ça est dans ma planification (V 1).

D'ordinaire, le répondant ci-après ne peut enseigner sans une conception pédagogique. Ainsi, la planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage se fait de pair avec la planification du thème qui fera l'objet d'apprentissage. Il est essentiel de bien planifier cette évaluation afin de mieux encadrer et aider les élèves, le cas échéant, voire anticiper l'action pédagogique comme il l'exprime de façon directe dans ces termes qui suivent.

Ça, c'est une grande question. Comment faire pour planifier ? J'ai les outils d'évaluation déjà, je m'en sers énormément. Pour chacun des thèmes, il y a toujours un objectif, ce qu'on vise derrière. Selon ce que je vise justement, je vais programmer une évaluation qui va cibler ce que je cherche à développer comme compétence auprès des élèves. Je planifie mon évaluation en même temps que je planifie le thème qu'on va aborder. En même temps, je peux anticiper. Je le fais presque en tout temps. Lorsque la mayonnaise n'est pas bien prise, il m'est arrivé de changer complètement l'évaluation par rapport à ce que j'avais prévu au départ (V 5).

Pour un autre répondant, la démarche d'évaluation diffère. Dans sa logique pédagogique, l'évaluation en soutien à l'apprentissage est déjà incluse lors de la planification des apprentissages. Ce qui permet de gérer des imprévus pédagogiques et d'anticiper sur ce qui peut arriver en classe. En réalité, cette planification permet d'enseigner avec professionnalisme et de satisfaire aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise. Il partage sa planification pédagogique dans un langage accessible et clair comme suit.

En fait, c'est inclus dans mon processus, dès que je vais planifier l'apprentissage de nouvelles notions, mais je l'inclus dès le départ. Je sais qu'il y a des tâches que je vais faire en évaluation formative, d'autres qui vont être de l'entraînement notamment en grammaire. Donc, cela se fait dès le départ, les tâches sont conçues pour ça (V 2).

Quant à ce répondant, il est essentiel de planifier et concevoir l'évaluation en soutien à l'apprentissage pour un meilleur encadrement. L'enseignant devrait toujours planifier son évaluation, quelle qu'elle soit. Cependant, sachant que chaque répondant a une façon spécifique de concevoir l'évaluation en soutien à l'apprentissage, le répondant suivant utilise une méthode d'enseignement qui fonctionne dans sa façon de planifier l'évaluation en soutien à l'apprentissage ou évaluation formative. Dans sa planification, il prévoit les réussites et les erreurs à éviter. Dans ce cas, il adapte sa planification et son enseignement dans un but de soutien pédagogique.

Le contexte de la planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage peut inspirer la façon de concevoir la situation d'enseignement d'apprentissage comme l'indique le tableau 9.

Tableau 9 : Planification de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

<ul style="list-style-type: none">- Un long processus qui cible les apprentissages à évaluer et qui cherche les critères d'évaluation.- Guider les élèves selon leurs besoins en prenant la <i>Progression des apprentissages</i> et le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> et le <i>cadre d'évaluation des apprentissages</i> au primaire.- Dire aux élèves : quel critère d'apprentissage à évaluer ?- Porter un jugement équitable.- Choisir de bons critères d'évaluation.- Faire en sorte que les élèves réussissent à la fin de chaque séquence didactique.- Concevoir de bonnes méthodes d'enseignement qui tiennent compte des besoins individuels des élèves.
--

4.2.8 L'organisation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

À ce stade, Durand et Chouinard jugent que la prise d'information est cruciale dans l'acte d'enseigner : « La prise d'information se déroule tout au long des apprentissages, durant des activités courantes de la classe. L'enseignant recueille de l'information utile sur le cheminement des élèves et leurs apprentissages » (Durand et Chouinard, 2012, p. 108).

Un répondant évoque dans l'extrait ci-après sa façon de collecter ou recueillir l'information. Ainsi, l'information recueillie dans le cadre de cette évaluation est utile pour le guider au moment de la conception des tâches évaluatives.

C'est une grille d'évaluation. C'est l'utilisation d'une grille. Cette grille, il y a des critères. Comme je vous ai dit, ça dépend de ce que je vais évaluer. Est-ce que j'enlève les critères, j'en rajoute d'autres ? Ou je fais qu'un seul critère ou deux. Surtout, en début d'apprentissage, on n'évalue pas tous les critères. Moi, j'ai l'habitude d'évaluer critère par critère. Et, c'est à la fin que j'évalue les critères ensemble comme l'indique, bien sûr, le ministère de l'Éducation (V 1).

Selon les résultats obtenus, l'évaluation en soutien à l'apprentissage se fait suivant un certain nombre d'outils de collecte d'informations. Ainsi, une fiche d'analyse issue de la collecte des informations est importante pour un des enseignants. Ce dernier peut utiliser une panoplie d'instruments pour organiser l'information. Par exemple, une observation régulière des élèves, une analyse d'une production ou une analyse d'une démarche utilisée par l'élève, voire les questions individuelles. Une fiche d'analyse permet à ce répondant ci-après de consigner de l'information nécessaire et de l'interpréter comme il l'explique.

Alors, l'information recueillie, c'est là où j'en perds des bouts parfois parce que je note ce que je retiens sur les postits, et puis, après je vais les placer dans les cahiers ou dans les duotangs. Cette année, j'ai beaucoup d'élèves qui ont beaucoup de difficultés, donc ce que je fais, c'est que je peux la noter directement dans le dossier des élèves quand ils ont des plans d'intervention ouverts ou certains élèves pour lesquels je vais monter de dossier pour des classements dans des classes spéciales. Je consigne l'information recueillie directement dans leurs dossiers, c'est très lourd en gestion. Donc, j'ai des fiches devant moi où j'ai préparé ce que je voudrais observer vraiment, puis je vais les cocher. J'ai un système de couleurs, j'ai aussi un système de lettres que je mets : A, il a tout fait sa tâche; B, il a eu besoin d'un soutien; C, il a eu besoin de beaucoup d'aide; D, il n'a pas réussi de faire sa tâche même avec de l'aide. Quand c'est un C ou un D, je vais mettre les détails. Qu'est-ce que j'ai fait pour le soutenir ? Qu'est-ce qui a marché ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Tout est consigné pour toutes les matières (V 2).

Pour cet autre répondant, les résultats montrent que la collecte des informations donne un portrait de la situation d'apprentissage. On peut aussi voir l'élève faire les activités par lui-même et relever des lacunes qui servent de corrections le moment venu de la part de l'enseignant. À la lumière des informations recueillies sous forme de tableaux de compétence, cet autre répondant se sert de ces informations pour aider les élèves qui sont en difficulté, ou vice-versa.

J'utilise, en fait (rire), une page en tableaux avec des compétences, et puis la liste du nombre des élèves. J'utilise un code de couleurs. Normalement, j'ai des couleurs : Vert, c'est maîtrisé, Jaune, c'est en voie d'acquisition, Rouge, ce n'est pas du tout acquis, on a un chemin à faire, et puis, un Bleu, l'élève est au-delà des attentes, il a vraiment une compréhension approfondie. Selon le concept qui est à apprendre cette fois-là, je vais noter la couleur de l'élève. Dans une compétence, j'ai énormément de rouges, moi, ça me dit que j'ai besoin de passer plus de temps, beaucoup plus de temps sur cette compétence avant de passer à la prochaine chose (V 3).

S'agissant de l'organisation proprement dite, on peut aussi recourir aux questions individuelles pour la collecte des informations. Cet outil permet de cibler les apprentissages à retravailler en classe. Cela permet également de mesurer à quel point l'élève est capable de maîtriser les savoirs essentiels, les notions apprises et de réinvestir les nouvelles compétences dans une activité scolaire similaire.

En même temps, il est aussi souligné que cet outil permet de tenir compte de la *Progression des apprentissages* (PDA) et de vérifier si les objectifs sont atteints afin de prendre des décisions pour apporter une aide pédagogique immédiate à l'élève. Du coup, le style d'enseignement va s'adapter selon les circonstances et le profil de chaque élève.

Par la suite, l'organisation de l'information en soutien à l'apprentissage commence par créer un tableau permettant de gérer l'information sur le progrès et l'atteinte des objectifs. Le tableau 10 présente l'organisation de ce type d'évaluation.

Tableau 10 : Organisation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

- Identification des erreurs des élèves dans le cadre de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.
- Réalisation des ateliers en classe pour combler ces lacunes.
- Cibler dans la classe ce qui n'a pas marché dans l'évaluation en soutien à l'apprentissage pour le corriger en tout temps.
- Bien exploiter la *Progression des apprentissages* (PDA) pour enseigner les savoirs essentiels et développer les compétences à acquérir.
- L'organisation structurée de l'information pour mieux guider les élèves en vue de l'atteinte des objectifs scolaires.

4.2.9 L'interprétation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

L'interprétation est perçue comme l'un des moyens variés pour ajuster l'enseignement et corriger la situation d'apprentissage réelle. L'information obtenue à l'issue des productions des élèves peut être interprétée à l'aide des critères d'évaluation. Toutefois, à propos des productions des élèves, Durand et Chouinard mettent en lumière la caractéristique des dites productions : « La production que l'enseignant demande aux élèves doit s'accompagner d'une explication des critères d'évaluation et des standards à atteindre » (Durand et Chouinard, 2012, p. 109). Suivant les résultats, l'un des répondants se met dans la

peau de l'élève pour comprendre ce qui s'est passé tout en tenant compte des besoins de tous les élèves.

Une fois que je recueille les résultats de cette information, cela dépend du pourcentage de réussite ou d'échec. Par exemple, en grammaire, je donne un exercice sur l'accord du participe passé ou sur les types de phrase, je vais voir la difficulté. Dans l'accord du participe passé, quand c'est avec l'auxiliaire avoir, ça marche bien. Mais c'est quand avec l'auxiliaire être, il y a accord, mais certains de mes élèves ne font pas bien les accords. Dans cette problématique-là, il y en a qui réussissent, d'autres ne réussissent pas. Dans ce qui ne va pas, qu'est-ce qui se passe aussi ? Là, je me mets à la place de l'élève. Comment l'élève réfléchit-il ? Pourquoi ici il a eu juste ? Ceux qui ont fait leur accord faux, c'est à reprendre, c'est la rétroaction individuelle. J'essaie de comprendre, est-ce que l'élève n'a pas compris du tout la notion, je me pose toutes ces questions pour avoir les réponses. Il faut, bien sûr, faire une rétroaction avec les élèves individuellement à la suite de tout cela. Il faut faire également la différenciation, je vais faire autrement avec ce type d'élèves pour qu'ils comprennent bien. J'essaie de comprendre en fonction de la réponse de l'élève, je réajuste mon enseignement, et je reprends, bien sûr, la notion avec l'élève (V 1).

Ce répondant ci-après exploite l'information en mettant en place la différenciation et a enseigné autrement. Pour lui, cette information favorise l'individualisation de l'enseignement qui respecte les diverses caractéristiques des élèves. En même temps, il aide l'élève à prendre confiance en lui-même et à faire un retour sur la situation d'apprentissage. Cet extrait témoigne l'essentiel de l'interprétation en lien avec les outils adéquats.

Ça nous sert de levier pour enseigner autrement la même notion. Lorsqu'on voit qu'il y a quelque part, ça cloche, on n'essaie de savoir déjà pourquoi ça n'a pas marché ? Pourquoi ça n'a pas fonctionné ? Et, comme c'est un savoir essentiel que l'élève doit acquérir avant d'intégrer la classe régulière pour couvrir le palier. Donc, on essaie d'aborder la question sous un autre angle. La façon dont je m'en sers est la suivante : les informations que je recueille me servent justement de la différenciation et d'aborder la notion d'une autre façon, d'enseigner la même chose, mais avec d'autres matériels de manipulation par exemple. Si c'est en mathématique ou en français, j'utilise d'autres outils, d'autres exercices d'une autre façon (V 5).

Jusqu'à un certain point, il est pertinent d'interpréter les résultats des élèves en le faisant à la lumière de la *Progression des apprentissages*. Tout est basé sur les objectifs et la *Progression des apprentissages*. On peut appliquer une interprétation conforme à une didactique de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire ou d'une situation d'écriture.

En revanche, ce répondant se doit d'adapter son enseignement si les résultats sont en deçà- des attentes. À la suite du constat de l'absence de bons résultats, ces deux répondants ci-après affirment prendre la liberté de faire des enrichissements ou des rétroactions individuelles.

Comme je vous dis, quand j'ai toutes les couleurs. Si dans une compétence, il y a énormément de rouges ou de jaunes, les élèves ne sont pas rendus à maîtriser la compétence, donc, moi, je vais ensuite adapter mon enseignement pour pouvoir mettre plus de temps sur cette compétence tandis que si la majorité des élèves ont eu Vert à côté de leurs noms, ça va bien, on peut passer à autre chose, peut-être je vais faire une petite rétroaction individuelle pour l'élève qui n'est pas, peut-être, dans le Vert pour cette notion (V 3).

Alors, moi, l'information que je recueille a deux fonctions. D'abord, elle me permet de savoir quels sont les élèves qui ont très bien compris pour lesquels je n'ai plus besoin d'intervention pédagogique à faire, ça serait plutôt à aller vers de l'enrichissement. Ensuite, ça me permet de voir les élèves là où ils devraient se situer pour lesquels je devrais renforcer l'apprentissage en redonnant des exercices. Et, ça me permet aussi de voir mes élèves les plus faibles pour lesquels je dois absolument revenir sur leurs apprentissages. Et que je dois là, selon les situations, refaire une situation d'apprentissage en sous-groupe ou de les reprendre en récupération scolaire si jamais le temps va manquer en classe (V 2).

Il est tout à fait possible pour l'enseignant d'interpréter ces informations dans le but de corriger la situation d'enseignement-apprentissage. Le tableau 11 montre en quoi peut ressembler l'interprétation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

Tableau 11 : Interprétation de l'information de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

- La *Progression des apprentissages*, c'est la bible normalement au primaire.
- Comparaison des informations avec les objectifs et les critères d'évaluation et les interpréter en fonction de celles-ci.
- Avec les élèves, on peut voir ceux qui réussissent mieux et ceux qui réussissent moins bien.
- Dans la situation d'écriture, l'enseignant peut se baser sur les idées, la cohérence du texte, le vocabulaire, la structure des phrases, l'orthographe d'usage et grammaticale pour évaluer la pertinence et l'originalité du texte écrit.
- L'interprétation de l'information sert à la régulation des apprentissages.
- L'interprétation de l'information sert aussi à la régulation de l'enseignement.

4.2.10 Communication des résultats aux élèves et aux parents

Au vu des résultats, les deux répondants considèrent que la communication est primordiale aussi bien aux élèves qu'aux parents. Pour mieux comprendre le cheminement de l'élève, les répondants communiquent aux parents les informations importantes qui font le point sur le bilan des apprentissages ou des lacunes

à corriger. Cette communication sert aussi à accompagner l'élève et lui donner une ressource essentielle visant à atteindre la réussite scolaire. Ces deux répondants ci-après l'ont clairement exprimé dans ces extraits des verbatims.

Pour mes élèves, ils sont toujours informés de la situation dans laquelle ils se trouvent. Si ça se passe bien, ils le savent et ils doivent continuer à développer leurs compétences avec des choses plus complexes. Pour les élèves plus faibles, ils connaissent leurs défis, ils connaissent aussi les stratégies qu'ils doivent utiliser pour s'améliorer. Je communique avec les parents pour lesquels c'est nécessaire (V 2).

J'envoie régulièrement. Nous, tous les vendredis, on a l'évaluation de la semaine, tout ce qu'on a vu depuis le début de la semaine aussi bien en français qu'en mathématique. Et en français, on fait un peu moins d'écriture, mais on va avoir de la dictée qui relève de l'orthographe, et on va avoir une évaluation en grammaire et en mathématique. Et tout cela, je l'envoie aux parents comme signature pour preuve qu'ils ont vue ce que les élèves ont fait à l'école. D'habitude, les élèves reçoivent régulièrement mes commentaires toutes les semaines (V 5).

Même pour ce répondant, il semble que la communication aux élèves et parents suivie d'une rétroaction immédiate soit une formule gagnante. De plus, ces informations doivent viser des actions concrètes pour permettre aux élèves de mieux apprendre et réussir. La communication semble être un exercice facile en temps et lieu. Il s'agit également d'outiller concrètement les élèves pour intégrer les commentaires constructifs de l'enseignant et mettre les parents au courant de l'évolution de leurs élèves comme l'indique l'extrait ci-après.

Je donne des notes, mais je donne beaucoup plus des observations écrites. Et, j'écris : voilà ce qui ne va pas, voilà ce qui va. D'abord, je regarde la copie avec l'élève. Je prends des élèves qui ont des difficultés, je fais une rétroaction également, je montre sa copie et je lui dis : qu'est-ce que tu en penses ? Il réalise ses erreurs, puis, j'envoie aux parents. Avant d'envoyer, moi, je communique toujours sur plateforme de communication avec les parents et les élèves qui ont accès également. Là, je vais vérifier sa compréhension, si c'est bon, je note qu'il a compris, mais si la difficulté persiste, je refais la notion avec lui d'une autre façon avec d'autres outils (V 1).

Pour rejoindre l'élève là où il est rendu ou pour impliquer les parents dans le processus d'apprentissage de leur enfant, il est nécessaire de cibler les travaux des élèves pour apporter des corrections nécessaires à travers des conférences individualisées suivant la matière en question. L'élève constate de visu ses erreurs et les corrige au fur et à mesure, car l'erreur fait partie de l'apprentissage. D'autres outils comme le portfolio sont mis à contribution pour informer les parents.

La même procédure est respectée pour effectuer des entretiens constructifs avec les élèves visant à combler les lacunes criantes et d'envoyer des commentaires appropriés aux parents pour les informer régulièrement. L'enseignant dispose d'une grille d'observation contenant des informations concrètes à communiquer aux élèves et aux parents. Parfois, il utilise le courriel et le téléphone pour informer les parents de façon directe. Le tableau 12 recense l'ensemble des façons de faire pour communiquer avec les élèves et les parents.

Tableau 12 : Communication des résultats aux élèves et aux parents

- Communication des résultats aux élèves.
- Envoi d'un courriel aux parents.
- Les évaluations papier sont retournées à la maison.
- Par courriel.
- Entretiens téléphoniques.
- Une grille avec des observations.
- Petits entretiens avec les élèves en classe.
- Les élèves rapportent régulièrement le portfolio à la maison.
- Tout dépend de la progression de l'élève.
- Utilisation de petits billets de différentes couleurs qui informent l'élève de ce qui est acquis ou à acquérir.
- Un système de récompenses pour ceux qui ramènent les cahiers signés.

4.2.11 Échange au sujet de l'évaluation en soutien à l'apprentissage avec ses collègues

L'évaluation en soutien à l'apprentissage touche aussi un aspect sur la remise en question des pratiques évaluatives. Au cœur de ces pratiques, une réflexion collégiale s'impose entre les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-cycle pour échanger sur ce type d'évaluation. Ces échanges ont une incidence considérable sur les nouvelles façons d'aborder cette évaluation ou de partager de nouvelles pratiques évaluatives ou les nouvelles interventions pédagogiques. De plus, ces échanges peuvent servir aussi de faire de mises à jour ou d'examiner sur ce que font d'autres enseignants en classe dans le domaine de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

À entendre cette participante évoquer les échanges avec sa collègue par rapport à l'évaluation en soutien

à l'apprentissage, on note que cet échange est effectif d'une manière générale. Ces échanges visent à améliorer le service éducatif et les outils appropriés pour mieux aider les élèves. Les méthodes d'évaluation en soutien à l'apprentissage évoluent au point qu'il faut d'adapter et être capable d'agir en conséquence. Ce qui amène cette participante de connaître ce qu'on doit faire pour mieux évaluer et maîtriser les bonnes manières de faire ce type d'évaluation. Les résultats relatifs à cet échange sont présentés dans les extraits qui suivent. Les propos de ces deux répondants ci-après évoquent le bien-fondé de ces échanges.

Bien sûr. Cette année-ci, j'ai une de mes collègues avec qui en 5^e année, c'est un peu plus compliqué parce qu'on ne travaille pas de la même façon. Mais quand on est en CAP (Communauté d'apprentissage professionnelle), on parle de toute l'aide à apporter à l'élève, c'est quoi le degré d'aide qui est correcte. Pour moi, ça fait partie de l'évaluation en soutien à l'apprentissage parce que c'est là qu'on va essayer de donner des stratégies efficaces à chacun des élèves pour progresser. On essaie de développer des stratégies avec ma collègue de 6^e année et on échange nos pratiques évaluatives. Par exemple, l'année prochaine, on voudrait mettre sur pied « les cinq au quotidien », c'est une série d'activités d'apprentissage en lecture et en écriture. Cette méthode me permettra de faire beaucoup de rétroactions parce qu'il y a des périodes qui vont être consacrées aux entretiens. On est en train de constituer notre matériel pour nous permettre de donner plus de rétroaction et d'être plus dans l'enseignement formatif (V 2).

Il y a vraiment des échanges entre nous. Puis, souvent, on trouve les mêmes difficultés auprès de nos élèves, puis on cherche des outils qui les aident à mieux comprendre la notion (V 1).

Pour ce répondant, ces échanges sont monnaie courante et ont lieu régulièrement. Ces rencontres visent à maximiser les pratiques évaluatives entre les enseignants de même cycle. Puisque ces échanges apportent des contributions spécifiques à la réussite de l'élève, ils deviennent une cause de réguler les apprentissages, de favoriser l'adéquation entre les besoins et les intérêts des élèves. Pour soutenir les élèves, il est important d'organiser ces échanges pour proposer des pistes de nouvelles pratiques évaluatives.

En revanche, deux des répondants soulignent la rareté de ces rencontres qui sont improductives. Et pourtant, ces échanges participent à une meilleure vision de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. En effet, c'est l'évaluation sommative qui est préférée au grand dam de l'évaluation en soutien à l'apprentissage comme le formulent bien ces deux répondants ci-après.

C'est rarement, pour vrai, je travaille avec des collègues qui vont prendre leurs retraites. J'adore mes collègues, on essaie de s'arrimer, mais on a notre propre couleur dans notre classe, donc on ne parle pas vraiment de ça (V 4).

Un peu. Je vous avoue que j'en parle beaucoup moins. Donc, c'est une conversation qui est constamment discutée, qui est vraiment mise de l'avant. Et puis, je trouve que ce n'est pas tout à fait le cas ici du moins dans mon école. Il y a des enseignants qui s'en servent, avec qui on en discute un peu, mais en général, j'ai remarqué que la concentration est vraiment mise à l'évaluation sommative. Donc, c'est un de mes défis en ce moment (V 3).

Le tableau 13 illustre comment l'échange entre collègues permet d'améliorer les pratiques évaluatives de ce type d'évaluation.

Tableau 13 : Échange au sujet de l'évaluation en soutien à l'apprentissage avec ses collègues

- Beaucoup, toujours, d'ailleurs, on appartient tous à des comités.
- Il y a des rencontres-niveaux et des rencontres-cycles.
- À l'occasion de ces rencontres, on parle de l'évaluation en soutien à l'apprentissage et de l'enseignement.
- On en parle beaucoup, pas plus tard qu'aujourd'hui et demain parce que j'ai l'évaluation demain.
- Voici les types de questions qui sont posées : qu'est-ce qu'on doit voir ensemble pour uniformiser tout au sein de l'école ? Comment évaluer ça à la fin ?

4.2.12 Ce qui est facile à évaluer

Pour d'autres répondants, l'évaluation en soutien à l'apprentissage contribue à la réussite des élèves. Elle vise la progression de chaque élève dans une démarche d'apprentissage. Ils considèrent que la façon d'évaluer est un indicateur important sur cette fonction. Cet aspect met en valeur ce que les répondants apprécient lorsqu'ils évaluent en classe en dépit des inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Par exemple, on voit bien que la correction de l'évaluation en soutien à l'apprentissage suscite un intérêt accru chez ces répondants, peu importe la matière comme le montrent ces deux extraits ci-après.

L'univers social et le français. Je suis encore en apprentissage pour les mathématiques (V 3).

Dans l'évaluation en soutien à l'apprentissage, ce qui est facile, je trouve que c'est l'écriture dans le sens où les élèves placés en équipe travaillent depuis le début de l'année, ils sont

complètement autonomes et reçoivent une rétroaction. Et, c'est très facile pour moi de prendre leurs textes, de les lire, de faire des commentaires et de les noter notamment sur l'ordinateur (V 2).

Cet autre répondant ci-après choisit, en revanche, l'évaluation sommative pour vérifier les acquis de ses élèves. Certes, l'évaluation en soutien à l'apprentissage n'est pas difficile, mais elle prend beaucoup d'énergie. Ce qui justifie son choix.

Ce sont des évaluations sommatives finalement à la fin pour vérifier si les élèves ont acquis des compétences et des savoirs essentiels, ça peut être des examens de papier-crayon ou un entretien de lecture. Moi ce que je trouve le plus facile, c'est ce qui est quantifiable, par exemple les mathématiques, c'est quand même plus facile à évaluer. L'évaluation en soutien à l'apprentissage, c'est plus difficile dans le sens qu'elle prend plus d'énergie que l'évaluation sommative (V 4).

L'autre répondant se fie à son jugement professionnel et observe beaucoup pour adapter ses interventions pédagogiques auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Il présente une vision sur les notes qui est logique aux yeux de la communauté scolaire. Mais il déplore la pression des parents qui ont des attentes élevées sur les notes créant le stress chez leurs enfants.

Moi, c'est le travail vraiment quotidien, c'est ça que j'évalue le plus. D'ailleurs, je leur dis que les évaluations avec une note, c'est vraiment parce qu'il y a un bulletin, parce que c'est le système qui le veut, parce que les parents s'attendent vraiment à avoir des évaluations avec des notes. Mais moi, je ne me fie pas à cette évaluation, je me fie beaucoup plus à ce que j'observe. J'observe tout au long de l'apprentissage de l'élève. C'est plus facile pour moi que de porter un jugement que de me fier seulement à l'évaluation sommative. J'ai vu les meilleurs élèves faire des erreurs qui n'ont pas l'habitude de faire. Ils savent que ce n'est pas une évaluation sommative qu'ils ne vont pas avoir une note, ils sont plus à l'aise, plus décontractés et moins stressés (V1).

Pour ce répondant, son propos se penche vers une évaluation portant sur les connaissances qui semblent donner satisfaction. C'est facile pour lui d'évaluer les connaissances des élèves en respectant la *Progression des apprentissages* et le contexte de réalisation des tâches scolaires.

Qu'est-ce qui est facile à évaluer ? Disons, les connaissances, et ce que j'appelle connaissance, c'est en lien avec le cadre légal et la *Progression des apprentissages* (PDA). On a des notions incontournables qu'on doit faire savoir aux élèves. Lorsqu'ils les connaissent, c'est facile d'évaluer. Oui, quand on voit que c'est maîtrisé, c'est plus facile d'évaluer. Oui, ce qui est plus facile à évaluer pour moi, ce sont les connaissances (V 5).

4.2.13 Les avantages et les inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

Pour les participants, l'évaluation en soutien à l'apprentissage comporte aussi bien des avantages que des inconvénients. Ces derniers estiment que cette évaluation améliore et dirige l'apprentissage par des rétroactions continues. Sa fonction sert à remédier aux erreurs liées aux difficultés d'apprentissage persistantes.

En ce qui concerne les avantages de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, les résultats montrent que les enseignants peuvent se réajuster, recevoir des informations, voire l'évolution de l'élève, améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage, au développement et à la réussite de l'élève comme en témoignent ces deux extraits des verbatims ci-après.

L'évaluation en soutien à l'apprentissage est essentielle. Les avantages me permettent de donner des rétroactions fréquentes aux élèves, ça leur donne le sentiment de contrôle sur leurs processus d'apprentissage. Moi, ça me permet de réguler ma propre façon d'enseigner. Si je m'aperçois qu'il y a beaucoup d'élèves qui ont des difficultés, ça vient probablement de la façon dont j'ai présenté la notion, donc, je peux tout de suite me réajuster. Cela me permet de progresser en tant qu'enseignante, et ça permet aussi aux élèves de s'ajuster, jour après jour, de faire des apprentissages. Et je pense qu'ils retiennent mieux l'information de cette façon-là (V2).

Il y a beaucoup d'avantages quand on évalue en plein soutien à l'apprentissage. Tout au cours de l'apprentissage, on est en train d'évaluer. Ça, c'est formidable parce que ça nous donne beaucoup d'informations sur l'élève, sur son raisonnement, sur ses difficultés. Qu'est-ce qui est difficile pour lui ? Qu'est-ce qui est facile pour lui ? Quels sont les outils qu'il utilise face à une difficulté ? J'ai beaucoup de réponses sur toutes ces informations (V 1).

À l'instar de ces éléments combinés et transmis à des fins d'information, les répondants ci-après s'accordent pour dire que l'évaluation en soutien à l'apprentissage est incontournable et soutient spécifiquement les élèves. À titre d'exemple, cette évaluation sert de portrait du niveau des élèves. Ce qui est important avec cette évaluation, c'est d'aider les élèves et de questionner ses propres pratiques évaluatives. L'enjeu de cette évaluation demeure donc l'accès à une régulation des apprentissages et à une amélioration de l'acte d'enseigner, qu'on le veuille ou non comme le spécifient ces deux verbatims ci-

après.

L'avantage, c'est que ça nous donne un portrait, comme une photo à l'instantané par rapport à un autre moment. Ça nous permet de voir l'évolution de l'élève, son implication dans ses apprentissages et la progression surtout parce que, d'une semaine à l'autre, j'ai pu voir déjà depuis le début de l'année la progression par rapport à l'acquisition de beaucoup de notions d'ordre grammatical ou orthographique. À chaque évaluation, il y a une rétroaction individuelle ou en groupe. On voit que l'élève intègre cette notion à force de répéter (V5).

L'avantage, pour l'apprentissage de l'élève, selon moi, c'est la meilleure formule parce qu'on ne peut pas s'attendre qu'un élève réussisse dès la première fois. On sait que l'apprentissage est un processus, donc, on a besoin de faire de rétroactions régulières. J'ai besoin d'être capable d'adapter mon enseignement selon les besoins particuliers des élèves. Ce sont des obligations, selon moi, dans notre domaine. Ce serait impossible de bien enseigner sans faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage (V3).

L'autre avantage majeur pour ce répondant est lié à l'obtention d'un portrait de la classe pour faire un bilan des apprentissages et avancer au rythme des élèves. Il semble que les avantages apportent une impulsion directe à faire cette évaluation en classe pour stimuler les élèves et les encourager à avancer dans la bonne direction. Il ressort que son propos explique positivement l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

Ça permet de vérifier efficacement le niveau des élèves et c'est plus équitable. Je trouve que c'est plus informel pour les élèves, ils sont beaucoup moins stressés. Le désavantage, on peut créer la confiance de certains jeunes parce qu'ils ont l'impression que tout va bien, mais qu'en réalité, ça ne va pas si bien que ça, ils ont des surprises. J'ai un devoir social vis-à-vis du ministère de l'Éducation, il faut les situer comment ils se débrouillent (V 4).

En revanche, comme l'ont établi les répondants, les inconvénients s'inscrivent dans une logique de pratique évaluative. En faisant cette évaluation au quotidien, ils s'aperçoivent que l'évaluation en soutien à l'apprentissage comporte plusieurs inconvénients, notamment la planification, le temps, l'énergie et la gestion. Il serait important de s'y arrêter et de souligner ce que sa pratique évaluative implique compte tenu des enjeux de cette évaluation pour les élèves. Les propos de ces deux participants ci-après décrivent une réalité à laquelle il faut composer.

Le seul désavantage que je vois, c'est que vraiment, ça prend beaucoup de temps, et j'ai tellement des matières à faire apprendre. Quand je suis vraiment restreint dans le temps souvent, c'est un défi (V3).

Et ce qui est un inconvénient, c'est très demandant au niveau de la planification. C'est qui est compliqué, c'est de prendre du recul pendant que je suis en train d'animer une séquence

d'enseignement pour pouvoir prendre des notes et retenir l'essentiel de ce qu'on observe chez l'élève, c'est ça qui est, à mon sens, le plus difficile. Et c'est là sur lequel je cherche des moyens actuellement pour être plus efficace parce que je perds certaines informations. Je ne peux pas systématiquement colliger toutes les informations que je vois. Cette année, je n'ai pas beaucoup de temps, de période libre, donc, j'ai du mal à consigner tout ce que j'ai observé (V 2).

Dans les propos qui suivent, ce répondant estime que le seul inconvénient réside dans la classe pléthorique. Dans ce cas, ce facteur entraîne des difficultés majeures pour intervenir efficacement auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Dans l'approche par compétences, il convient de doser les effectifs scolaires pour faciliter les apprentissages et donner plus de chance de réussite à tous les élèves.

Le seul gros inconvénient, c'est que j'ai une classe avec dix-neuf ou vingt élèves. Souvent, les élèves qui sont forts, c'est bon, les élèves en difficulté, je m'occupe beaucoup d'eux. C'est difficile en plein d'apprentissages parce qu'ils sont faibles, mais ils n'ont pas des stratégies pour combler leurs difficultés. Quand je soutiens mes élèves en plein apprentissage, je trouve que cette catégorie d'élèves, c'est difficile quand même de s'occuper d'eux à cent pour cent. Quand je travaille avec les élèves, plus l'orthopédagogue, ça serait l'idéal vraiment (V 1).

En outre, pour cet enseignant, l'épineux problème de temps révèle un vrai souci pour bien mettre en œuvre l'évaluation en soutien à l'apprentissage. À cela s'ajoute la gestion de cette évaluation qui alourdit sa volonté à faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage. À juste titre, les élèves manquent du temps pour se reposer en raison de la fréquence de ce type d'évaluation au courant de la journée. Ses propos à ce sujet sont assez illustratifs.

Selon moi, c'est le problème de gestion, ça me prend beaucoup d'énergie parce que j'ai de la correction à faire. Moi, je corrige quasiment, pas tous les jours, mais toutes les semaines. Là aujourd'hui, je suis rentré avec les corrections d'une situation d'écriture qu'on a faite aujourd'hui, et demain, je vais avoir les mathématiques et une dictée, si le temps le permet. Je vais avoir un examen de grammaire que je devrais corriger le week-end et le rendre le lundi pour que les parents puissent le signer. Oui, ça me prend beaucoup de temps, je me dis que c'est anormal et c'est prenant. Ça prend beaucoup du temps de préparation parce qu'il faut préparer en amont l'évaluation, il faut la corriger, il faut faire la rétroaction, il faut parler aux élèves, c'est compliqué (V 5).

Par ailleurs, ce répondant pointe aussi la lenteur qu'entraîne l'évaluation en soutien à l'apprentissage. La question de l'énergie est aussi soulignée comme un inconvénient. Il est considéré comme un obstacle qui est une source d'inquiétude pour les enseignants de mettre cette évaluation en pratique en classe. On remarque dans cet extrait une réalité incontestable dans le quotidien de la classe.

Les inconvénients, j'ai l'impression de créer la confiance des élèves, c'est plus lent à mettre en place, il faut plus d'énergie, il faut que les élèves aient une bonne résistance. Quand je découvre les lacunes de l'élève, je fais « *la réponse à l'intervention* » c'est-à-dire c'est un modèle efficace de différenciation qui répond aux besoins de tous les élèves. En réalité, il y a beaucoup d'élèves qui sont capables de faire les tâches de façon autonome, mais les autres qui vont moins bien, je les mets en sous-groupe, je fais ce que je peux, si je suis débordé, là j'ai besoin d'aide d'un orthopédagogue (V 4).

En résumé, chacune de ces phases de l'évaluation en soutien à l'apprentissage existe une série d'avantages et d'inconvénients présentés dans le tableau 14.

Tableau 14 : Avantages et inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

- L'évaluation en soutien à l'apprentissage permet de vérifier efficacement le niveau des élèves.
- Ce type d'évaluation est un des éléments centraux à l'apprentissage.
- Cette évaluation aide l'élève à mieux apprendre et à surmonter ses difficultés.
- L'avantage, pour l'apprentissage de l'élève, selon moi, c'est la meilleure formule parce qu'on ne peut pas s'attendre qu'un élève réussisse dès la première fois.
- On sait que l'apprentissage est un processus, donc, on a besoin de faire de rétroactions régulières. J'ai besoin d'être capable d'adapter mon enseignement selon les besoins particuliers des élèves.
- Ce serait impossible de bien enseigner sans faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage.
- Cette évaluation rassure l'élève sur ce qu'il apprend et veut entreprendre.
- Cette évaluation encourage l'élève à prendre des risques et accepter ses erreurs.
- Je trouve que c'est plus informel pour les élèves, ils sont beaucoup moins stressés.
- L'évaluation en soutien à l'apprentissage prend beaucoup du temps, d'énergie, est lente à mettre en place et empiète sur les autres matières.

4.3 Mise en œuvre sous-jacente de l'évaluation en soutien à l'apprentissage

Pour répondre à notre question de recherche, à savoir : comment les enseignants utilisent-ils l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe ? Si on veut améliorer la situation des élèves qui sont confrontés à

des difficultés de toute sorte, il est nécessaire de réfléchir sur les moyens d'intervention pédagogique et des actions que peut revêtir l'aide appropriée aux élèves. Celle-ci peut prendre la forme d'une façon de concevoir des activités motivantes avec des critères précis, de proposer une récupération aux élèves, de faire une différenciation pédagogique ou de gérer les erreurs, le cas échéant.

À ce stade, nous allons déceler les pratiques de l'évaluation en soutien à l'apprentissage visant à soutenir les apprentissages. Ces pratiques produisent un impact sur la motivation et l'intérêt des élèves, et sur l'enseignant lui-même. À l'appui de ces pratiques, ce répondant ci-après considère que les interventions les plus fructueuses sont celles que l'enseignant (e) met en place pour faire un retour sur les apprentissages de base lors de période de récupération. Ces activités permettent aussi à l'élève d'utiliser les habiletés nécessaires à un nouvel apprentissage. C'est ce qu'affirme ce répondant dans la ligne qui suit.

Il y a toujours à chaque question, au moins, une petite façon de faire une évaluation formative qui me permet ensuite d'adapter mon enseignement après avoir vu le module ou le thème, peu importe (V 3).

Inspirée par les cinq stratégies de Wiliam, notre recherche a relevé que les répondants tiennent compte de ces stratégies dans leurs conceptions et intentions pédagogiques (Wiliam, 2010), . Par exemple, les situations d'apprentissages sont conçues de manière à favoriser le transfert de connaissances.

Concevoir, communiquer et comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite

La conception des situations d'enseignement-apprentissage et les critères d'évaluation sont utilisés dès le départ par les répondants. Cela concerne l'ensemble des activités comme l'explique ce répondant par exemple.

En lecture par exemple, on travaille de projets où les élèves peuvent démontrer leurs différentes compréhensions et de stratégie de lecture. Je travaille un petit document qui me permet de faire de rétroactions à la fin de chaque semaine. Cela donne une implication et une autonomie à l'élève. Ensuite, il me fait une nouvelle démonstration suivant sa stratégie à la fin de la semaine, je lui fais une petite rétroaction. Et si l'élève n'a pas maîtrisé l'utilisation de la stratégie la semaine qui suit, il est encouragé à retravailler la même stratégie jusqu'à ce que la stratégie soit maîtrisée (V3).

Concevoir des activités de classe qui produisent des données sur les acquisitions

Il est préférable d'aborder les activités qui favorisent le progrès et qui génèrent des données à exploiter.

Ce type d'activité se rapproche des intentions pédagogiques spécifiques. Le contenu des propos des répondants révèle clairement la prise en compte des activités planifiées par ces derniers en vue de collecter des données aux fins d'analyse. Il s'agit principalement des activités de stimulation qui proposent des tâches significatives et authentiques pour voir la démarche des élèves, les problèmes et les difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, les erreurs qui apparaissent sont l'occasion de susciter des pratiques évaluatives adéquates ou des corrections appropriées en fonction des données obtenues.

La différenciation scolaire

Les résultats de l'analyse pour l'ensemble des répondants en lien avec la différenciation pédagogique montrent que cette intervention pédagogique respecte les diverses caractéristiques des élèves. De plus, la différenciation est une pratique courante dans la classe comme en témoignent les propos de ces trois répondants qui suivent. Cette différenciation favorise, à coup sûr, la réussite des élèves.

Cette année, j'ai un groupe de 16 élèves. Quand je donne un travail, il peut y avoir trois, quatre, cinq niveaux différents de même travail. C'est beaucoup de différenciation que je fais en fonction de leurs besoins (V 5).

Comment puis-je y remédier ? Est-ce que la méthode que j'ai utilisée marche pour tous les élèves ? Ou, il faut faire une différenciation, tel élève ça marche, tel autre élève, ça ne marche pas ? Voilà, grosso modo, le principe de l'évaluation (V 1).

Je sais que je vais circuler, je sais que systématiquement, eh ben, j'ai des choses à faire avec mes élèves en difficulté, des élèves qui ont de plans d'intervention, où là, il faut, de toute façon, que j'adapte les situations d'apprentissage pour eux (V2).

La récupération scolaire

Selon Legendre (2005), « la récupération pédagogique est une intervention de l'enseignante ou de l'enseignant auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques et offrir un soutien particulier aux élèves aux prises avec des difficultés ou des retards pédagogiques » (p. 1160). Afin de répondre aux besoins de l'élève, le répondant ci-après prévoit

un temps pour faire un retour sur les connaissances antérieures ou sur le nouvel apprentissage, mais l'initiative peut aussi venir des élèves. Dans le même ordre d'idée, la récupération scolaire est perçue comme une intervention qui cherche à prévenir les difficultés des élèves tout en leur offrant des soutiens de nature pédagogique.

On fait aussi de la récupération, donc, ce sont des moments où je fais travailler les élèves qui sont plus en difficulté. Oui, on travaille en récupération. Donc, ce sont souvent les élèves, eux-mêmes, qui vont choisir de rester qu'ils se rendent compte qu'ils ont besoin de beaucoup de soutien. Parfois, ça va être moi qui vais le leur dire (V 3).

La gestion des erreurs.

Les résultats de la recherche montrent que l'erreur est source d'un déséquilibre cognitif ou d'un manque d'apprentissage. Elle est souvent causée par des facteurs d'inattention, de négligence, de problèmes de comportement ou d'une paresse intellectuelle. Selon Scallon, « si l'intention de l'évaluation formative est d'apporter un correctif, il est important de structurer l'information (cueillette et interprétation) que l'on recueille afin d'identifier et d'analyser les erreurs faites par l'apprenant. Celles-ci peuvent être systématiques (représentations erronées, une mauvaise utilisation d'algorithmes, une sous-généralisation ou une surgénéralisation de concepts) dues à la négligence » (Scallon, cité dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 644).

Dès que l'enseignant s'aperçoit que l'élève a commis une erreur, il intervient dans l'immédiat pour la corriger. Cela signifie qu'il ne faut pas reporter cette erreur à une date ultérieure au risque d'installer une confusion dans la tête de l'élève et de retarder la rétroaction. À l'école, on dit toujours 100%, c'est l'objectif, la meilleure note qu'on peut avoir, il faut toujours viser pour avoir cette note et il faut étudier pour avoir le 100%.

Une erreur, c'est toujours mal vu, les professeurs et les parents sont mécontents. Une erreur signifie que l'élève a mal compris, mal appris, mal saisi la notion et a mal réussi. Il peut y avoir dans toutes les situations malgré tout l'effort et toute la bonne volonté, l'élève ne peut pas atteindre tous les résultats. Il faut apprendre à l'élève qu'on peut commettre une erreur, mais l'important, c'est d'apprendre à se relever, à se corriger, à s'améliorer et à aller de l'avant. Donc, le droit à l'erreur est permis en tout temps.

Par ailleurs, il importe de mentionner les éléments centraux de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

Les répondants confirment que cette évaluation est orientée vers une action pédagogique immédiate. Elle a un caractère diagnostique et permet de prendre des décisions d'ordre pédagogique. D'ailleurs, les répondants relèvent essentiellement des activités correctrices, de renforcement ou d'enrichissement, ce qui est le propre de cette évaluation. À cette occasion, l'élève reçoit une multitude d'informations sur ses forces et ses faiblesses. L'enseignant, quant à lui, a le choix d'intervenir auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves pendant la période. Les répondants disposent des instruments pour recueillir des informations sur les élèves pendant la période d'apprentissage.

À la lumière des résultats de cette recherche, nous avons relevé que les répondants utilisent l'évaluation en soutien à l'apprentissage pour informer à la fois l'élève et l'enseignant (e) sur le degré d'atteinte des objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise*, et aussi sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Il apparaît également que ce type d'évaluation vise à remédier aux difficultés des élèves en contexte d'apprentissage.

En outre, à partir des données recueillies, les répondants reconnaissent que l'évaluation en soutien à l'apprentissage est en mesure de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui faire découvrir des moyens de progresser. Elle vise aussi l'aide pédagogique. L'idée est d'évaluer dans le but de corriger, d'aider l'élève vers la réussite scolaire.

Pour ce faire, les répondants peuvent faire des tests diagnostiques, des exercices d'application. Selon l'expérience de la plupart des répondants, cette évaluation est l'occasion de jauger les acquis des élèves pour servir de base à la confection d'un programme pédagogique.

Dans le quotidien de la classe, nous avons constaté que les répondants pensent que cette évaluation aide à prendre des décisions d'ordre pédagogique. Elle sert aussi à modifier les planifications pédagogiques, à adopter des stratégies efficaces ou des attitudes de nature à favoriser les apprentissages. Il s'ensuit que cette évaluation peut permettre d'ajouter de nouvelles activités d'apprentissages.

Ancrée dans des situations concrètes pendant la leçon, l'évaluation en soutien à l'apprentissage vise à stimuler les élèves à l'apprentissage pour qu'ils réussissent. D'ailleurs, les répondants considèrent que ce type d'évaluation se fait pendant que l'élève est en formation. En général, un élément déclencheur peut amorcer chaque activité pour activer les connaissances antérieures et susciter l'intérêt des élèves. En réalité, ce type d'évaluation s'effectue au début, pendant ou à la fin d'une ou plusieurs activités d'apprentissage.

D'autre part, les données qualitatives de notre recherche révèlent que cette évaluation s'applique à un élève ou un groupe d'élèves. Étant au centre des apprentissages, les répondants apportent un soutien constant aux élèves et assurent l'autonomie dans le contexte d'une approche par compétences.

Enfin, les répondants agissent de façon appropriée pour la cueillette d'informations. Pour ce faire, ils utilisent, en général, les questionnaires, la grille d'observation, l'échelle d'appréciation ou les fiches d'autoévaluation. Ces instruments leur fournissent des informations importantes pour aider adéquatement les élèves et ajuster leurs enseignements en conséquence.

4.4 Synthèse des verbatims

Nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée comme un moyen de collecte de données qui permet de rendre explicites les pratiques évaluatives de ces enseignants dans le quotidien de la classe.

Pour faire la synthèse des entrevues semi-dirigées, nous reprenons les manières de faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage mise en place par les enseignants portant sur les différentes dimensions des pratiques évaluatives. Nous avons regroupé dans le tableau des données en lien avec les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants au regard des dimensions de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Le tableau 15 qui suit fait la synthèse des verbatims de chaque enseignant.

Le tableau 15 : Synthèse des verbatims

<p>V1 : L'évaluation en soutien à l'apprentissage favorise la réussite des élèves grâce à des pratiques évaluatives au quotidien en classe. Elle se réalise tout au long de l'apprentissage. Elle se fait par l'observation, par la rétroaction, des questions-réponses, la différenciation pour aider concrètement l'élève et de réajuster son enseignement. Pour cette enseignante, l'entrevue, la prise de notes, le suivi et l'aide appropriée rendent l'évaluation en soutien à l'apprentissage significative et réaliste. L'évaluation en soutien à l'apprentissage, c'est le temps de vérification, de correction, de réajustement, de réflexion et d'efficacité d'action pédagogique et d'implication des élèves. Dans cette évaluation, l'élève joue un rôle actif, et il est autonome et responsable. Cependant, cette évaluation comporte des défis importants auxquels tout enseignant doit faire face, sans oublier ses difficultés et ses inconvénients. Par exemple, la gestion des informations, le manque du temps. Ce type d'évaluation prend beaucoup d'énergie et alourdit l'enseignement.</p>
--

V 2 : L'évaluation en soutien à l'apprentissage se fait à coups de tests diagnostiques en vue d'aborder de nouveaux apprentissages. Il est important de donner des commentaires constructifs, de donner des objectifs à atteindre et des moyens pour les atteindre pour les élèves. Cette évaluation ne vérifie que les notions qui sont enseignées. Elle décèle les lacunes et les difficultés que pourraient éprouver certains élèves. L'élève est toujours au centre des apprentissages et développe sa métacognition. Par ailleurs, il y a beaucoup de gestion d'information qui est liée à ce type d'évaluation, et elle prend beaucoup de temps et d'énergie en cours d'enseignement-apprentissage. Malgré cela, l'évaluation en soutien à l'apprentissage se fait par modélisation de l'enseignant, la rétroaction à chaque élève, l'observation, la différenciation, une régulation des apprentissages et de la façon de bien enseigner aux élèves. C'est une évaluation qui est assez difficile à réaliser en raison d'une gestion lourde d'informations et de manque de temps.

V 3 : L'évaluation en soutien à l'apprentissage permet de vérifier les acquis des élèves et de détecter les difficultés dans les activités. Elle se fait à l'encontre de l'évaluation sommative qui prône la note chiffrée. Elle est intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage, mais elle prend beaucoup de temps et pose de problèmes de gestion du temps. Elle se fait par des mini-conférences pour faire des rétroactions en sous-groupe. Dans ce type d'évaluation, ce sont souvent les élèves qui vont créer les critères de ce qu'ils veulent apprendre, de ce qu'ils veulent réussir selon ce qu'ils ont appris en classe. Cette évaluation permet à l'enseignante d'adapter son enseignement selon les besoins particuliers des élèves et de donner des commentaires constructifs et positifs aux élèves. Ce serait impossible de bien enseigner sans faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

V 4 : L'évaluation en soutien à l'apprentissage est une pratique gagnante. Elle complète l'enseignement et utilise des stratégies et des méthodes pour surmonter les difficultés des élèves. L'enseignant fait beaucoup d'observations pour déceler les lacunes des élèves et apporter l'aide pédagogique qui convient. Il questionne énormément ses élèves pour les inciter à expliquer leurs procédures. Il les implique dans leurs apprentissages de plus en plus. Les élèves reçoivent des rétroactions pour améliorer leurs travaux scolaires et les activités d'apprentissages. L'enseignant cible les apprentissages à évaluer, clarifie les critères d'évaluation et guide les élèves selon leurs besoins particuliers. L'évaluation en soutien à l'apprentissage, c'est plus d'énergie, de problème de gestion de temps et c'est plus lent à mettre en place.

V 5 : L'évaluation en soutien à l'apprentissage s'inscrit dans le cadre des pratiques évaluatives régulières. Elle permet de diagnostiquer les besoins des élèves et de leur fournir des réponses à leurs questions. Elle se fait à coups d'exercices en lien avec des notions apprises. Elle considère l'erreur comme une source d'apprentissage. Cependant, elle est lente et évolue en dents de scie. Toutefois, cette évaluation place l'élève au centre du système scolaire. L'enseignant exige que les élèves soient autonomes, responsables et rigoureux. Elle utilise la rétroaction et la récupération scolaire. Elle est aussi un levier pour enseigner autrement la même notion, à faire la différenciation, la manipulation et à utiliser d'autres matériels et d'autres outils. C'est une évaluation qui prend beaucoup de temps, de préparation, c'est compliqué et très difficile pour cet enseignant.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La question posée dans cette recherche est la suivante : comment les enseignants utilisent-ils l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe ? Pour y répondre, les entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès d'enseignants (es) du primaire du Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île en vue de recueillir et de collecter des informations pertinentes en lien avec l'évaluation en soutien à l'apprentissage ou l'évaluation formative. La méthode qualitative utilisée a fourni effectivement des données qualitatives importantes relatives aux propos des répondants.

Cette section vise à faire le point sur les résultats de cette recherche au regard de l'objectif poursuivi et de les mettre en adéquation avec les réflexions contenues dans la problématique et le cadre théorique, sans oublier les limites de l'étude.

5.1 Les pratiques évaluatives

Selon les données recueillies dans le cadre de cette recherche, ces pratiques font partie du processus d'évaluation et font appel au jugement professionnel de l'enseignant. Il en ressort du point de vue des enseignants interrogés que l'évaluation en soutien à l'apprentissage aide l'élève à apprendre et à progresser. Elle permet à l'enseignant (e) de s'ajuster et de se remettre en question sur le plan pédagogique.

L'observation, la rétroaction, l'entretien individuel, la différenciation et l'adaptation pédagogique sont vus comme un signe d'intervention pédagogique efficace. Comme l'indiquent les répondants, cette évaluation offre des remédiations fréquentes pour permettre aux élèves de s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative.

La manière selon laquelle les répondants exercent l'observation s'adapte au niveau scolaire des élèves. Cette observation constitue un outil puissant pour améliorer la tâche scolaire. Les résultats disponibles montrent d'ailleurs assez clairement l'importance de l'observation qui permet à l'enseignant (e) de déceler les difficultés des élèves et de proposer des pistes de solution.

Il en est de même pour la différenciation pédagogique. Lorsqu'elle est implantée et pratiquée, la différenciation pédagogique facilite l'apprentissage et le transfert de connaissances en français ou en mathématiques. Les énoncés de certains répondants annoncent l'existence de cette pratique évaluative en classe.

Quant à la pratique évaluative qui a trait à la récupération scolaire, cette pratique découle d'un principe pédagogique selon lequel il est important et souhaitable d'aider les élèves dont les résultats scolaires sont en deçà des attentes. On a observé que certains répondants se préoccupent davantage de cette pratique évaluative et encouragent les élèves faibles à prendre part à la récupération.

Il est important que l'enseignant (e) fasse preuve d'une volonté manifeste à utiliser toutes ces pratiques évaluatives, car elles semblent avoir d'effet réel sur le rendement scolaire des élèves. Ces pratiques donnent l'occasion à l'élève de réussir et de s'améliorer, mais aussi elles requièrent de la part de l'élève un engagement effectif et une implication. De son côté, l'enseignant (e) soutient l'élève dans son travail et joue un rôle significatif dans son cheminement scolaire dans le cadre de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

D'ailleurs, les propos des participants de notre recherche montrent que l'évaluation en soutien à l'apprentissage est propice à la réussite de tous les élèves, ce qui rejoint la volonté ferme du Programme de formation de l'école québécoise. Sa fonction essentielle est d'améliorer, de corriger ou de faire des réajustements tant du côté de l'enseignant que de l'élève. D'après les répondants, cette évaluation contribue à modifier la situation d'apprentissage en vue des correctifs appropriés.

Ainsi, il ressort du point de vue des enseignants (es) interrogés que ces pratiques évaluatives renferment des interventions pédagogiques susceptibles d'agir sur l'implication des élèves en vue d'un rendement meilleur. L'évaluation en soutien à l'apprentissage nécessite des rétroactions constantes ; elle est cruciale puisqu'elle permet à l'enseignant (e) de faire face aux exigences de ce type d'évaluation.

À cet effet, la rétroaction s'inscrit dans une approche par compétences. Les résultats de notre recherche montrent que les répondants font quotidiennement la rétroaction en classe. Cela contribue à aider l'élève et à rectifier le tir. Ceci amène aussi à considérer que la rétroaction est très présente dans les pratiques actuelles en classe.

En réalité, les visées de l'évaluation en soutien à l'apprentissage reposent sur l'intention et la conviction de l'enseignant (e) de soutenir l'élève dans son processus d'apprentissage. Il est nécessaire de la considérer comme indispensable dans une perspective formative parce que l'enseignant (e) l'adapte à la réalité pédagogique.

Pour pallier les lacunes des élèves, les enseignants utilisent cette évaluation, en général. C'est une pratique évaluative qui prépare les élèves à l'évaluation sommative, somme toute. L'évaluation en soutien à l'apprentissage peut être formelle ou informelle, mais elle est surtout planifiée.

Face aux difficultés des élèves, l'enseignant (e) demeure ouvert, lucide et accueillant, il crée un climat de confiance pour aider les élèves à mieux comprendre. Il n'hésite pas à recourir à la remédiation, aux entretiens individuels, à la miniconférence et à la récupération dans une certaine mesure. Cette façon de faire engage les élèves dans leur processus d'apprentissage. Par voie de conséquence, ils peuvent développer leur compétence, porter un regard critique, réflexif sur leur travail entrepris, avoir l'occasion de faire une autoévaluation, voire de développer un sentiment d'efficacité personnelle.

Comme l'affirment Durand et Chouinard, « l'enseignant (e) guide, propose, questionne. Il permet à l'élève de réguler son action. Il fait des suggestions, informe l'élève et l'incite à poursuivre son activité et à se corriger au besoin. Il observe et soutient l'élève qui éprouve des difficultés. En somme, il facilite le traitement du problème à résoudre » (Durand et Chouinard, 2012, p. 170). Les participants emboîtent le pas et adoptent cette posture professionnelle en classe.

Comme l'ont mentionné les enseignants de cette étude, l'élève est au centre des apprentissages. Il est toujours présent et actif tout au long de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Dans l'ensemble, l'élève agit en tant qu'acteur principal dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est la raison pour laquelle Durand et Chouinard évoquent par ailleurs la nécessité impérieuse de l'élève de jouer un rôle capital : « L'élève accomplit la tâche avec les moyens mis à sa disposition. Il recueille l'information dont il a besoin, l'organise, l'évalue et planifie les actions à effectuer. Pour ce faire, il exploite les ressources de son environnement. Il peut aussi devenir une ressource pour d'autres élèves dans la même situation. Bref, il traite seul ou en équipe le problème à résoudre » (Durand et Chouinard, 2012, p. 170).

Par conséquent, il incombe à l'enseignant (e) de jouer le rôle de guide, de superviseur, d'interprète critique du savoir, de passeur culturel, de favoriser l'acquisition de connaissances et d'habilités intellectuelles, sociales et d'intégration en société. Il amène l'élève à voir ses erreurs et à les corriger. En tout temps, il prend en compte des intérêts des élèves tout en dispensant des activités d'apprentissage et de formation de qualité. Il n'en demeure pas moins que, dans ce type d'évaluation, l'enseignant peut aider l'élève à choisir des modes d'apprentissages, de s'assurer de l'encadrement pédagogique de ce dernier et de préparer les exercices, les tests ou les examens à caractère formatif.

L'évaluation en soutien à l'apprentissage demeure un moyen privilégié pour vérifier les capacités des élèves. Les résultats de cette recherche montrent qu'elle est effectuée pendant la réalisation de la leçon, souvent à la fin de chaque séquence. Les régulations orientent les activités futures et une action pédagogique immédiate.

Sur le plan conceptuel, les répondants maîtrisent parfaitement les tâches à concevoir avec les critères connus par les élèves et leur intention d'apprentissage spécifique. Les objectifs et les moyens font partie des actes pédagogiques de l'enseignant.

Ceci amène à considérer que toutes les tâches sont toujours accompagnées d'une rétroaction. Ainsi, pour les participants, la rétroaction constitue un impératif pédagogique parce que la rétroaction donnée à chaque élève est une pratique évaluative courante et régulière de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Cette rétroaction joue un rôle vital et comporte des conseils appropriés pour aider les élèves à relever les défis que l'enseignant leur impose.

Dans la même dynamique, les participants accordent une place de premier choix à l'élève dans l'évaluation en soutien à l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle, ils incitent l'élève, selon leurs propos, à s'impliquer et à s'engager de manière pleine et entière dans les différentes tâches scolaires. C'est le passage obligé vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage et la réussite scolaire. C'est à peu près la même chose par rapport à l'aspect de l'encouragement de l'élève pour s'approprier son apprentissage.

La plupart d'entre eux évoquent une évaluation significative et réaliste qui favorise la réussite des élèves. C'est une évaluation qui se vit au quotidien, les participants évaluent les connaissances et les compétences en utilisant des moyens adéquats et diversifiés. Mais dans un contexte d'une approche par compétences, ils exercent aussi leur jugement professionnel pour discerner les besoins de l'élève et apporter l'aide à différents moments d'une période. Une telle vision démontre que l'évaluation en soutien à l'apprentissage se réfère à l'intention de modifier la situation d'apprentissage qui tient compte du rythme de la progression des élèves. En clair, l'évaluation en soutien à l'apprentissage est au cœur de l'action didactique et de la situation pédagogique.

Les résultats montrent que les cinq enseignants qui ont participé à notre recherche utilisent les pratiques évaluatives qui prennent la forme d'une observation, d'un questionnaire, d'une rétroaction immédiate. Les enseignants examinent les productions écrites ou orales des élèves pour repérer les erreurs afin de porter les corrections nécessaires. Ils cherchent à obtenir une explicitation de procédures, de démarches et une justification des élèves.

5.2 La démarche d'évaluation de l'enseignant

La démarche d'évaluation de l'enseignant est intégrée au processus d'apprentissage. Cette démarche est importante dans le cadre d'une évaluation axée sur le développement des compétences. Elle s'accorde avec la vision de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. À juste titre, Raby et Viola mettent en évidence le nécessité de la démarche d'évaluation de l'enseignant. Elles précisent que « la rigueur et la transparence de la démarche d'évaluation sont garantes de sa qualité » (Raby et Viola, 2007, p. 262).

À plus forte raison, les réponses de participants décrivent une démarche générale pour intervenir et pour progresser lors de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Il ressort de leurs propos que les étapes de Deaudelin et *al.* (2007) sont respectées dans leur intégralité, à savoir (1) l'intention qui relève de l'objet et comprend l'identification du but et du moment de l'évaluation ; (2) la prise d'information qui est composée de la collecte d'informations ou de données ; (3) de l'analyse et de l'interprétation de l'information ; (4) du jugement ; (5) et de la communication. Les résultats tirés d'entretiens semi-dirigés exposent cette démarche. L'usage est fréquent et suscite les façons de faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage acceptable.

En ce qui concerne l'intention qui relève de l'objet et comprend l'identification du but et du comment de l'évaluation, les résultats issus de notre recherche recourent, en grande partie, ce que Deaudelin et *al.*, (2007) ont expérimenté. Aucun répondant n'a passé sous silence cette étape importante qui permet de programmer une série d'activités et de tâches. À ce titre, les répondants songent souvent à identifier les compétences et les connaissances, à déterminer les outils d'évaluation et à rédiger des consignes précises pour permettre à l'élève de résoudre le problème soulevé.

De plus, il apparaît, en se fiant au dire des répondants, que la collecte des données se fait à cette phase. Tout au long de cette phase, l'enseignant régule non seulement le travail des élèves, mais les guide dans leur tâche scolaire. En effet, l'information est consignée et notée dans un tableau prévu à cet effet ou dans un système de couleurs. C'est à ce moment que l'enseignant fait des constats relatifs aux corrections à faire ou peut faire l'adaptation de l'enseignement. Ce faisant, il amorce la réalisation par la collecte de

l'information. Il exploite l'information de manière à conserver ce qui est utile au moment de la communication des résultats à l'élève ou aux parents.

Quant à l'analyse et à l'interprétation de l'information, les résultats des répondants témoignent surtout de la perspective de l'interprétation dynamique c'est-à-dire l'enseignant peut relever la progression de l'élève à partir de l'observation en classe. Comme l'indiquent Deudelin et *al.*, (2007), les répondants analysent l'information recueillie à la lumière des résultats obtenus. Si les résultats sont médiocres, les répondants affirment refaire la situation d'enseignement-apprentissage pour soutenir les élèves. Ils agissent toujours dans l'intérêt des élèves suivant les critères préétablis.

À l'opposé, quand il s'agit de bons résultats, les répondants peuvent déterminer si les élèves ont les acquis nécessaires pour affronter l'évaluation sommative. Mais aussi, les répondants s'imposent une rétroaction individuelle pour rafraîchir la mémoire cognitive des élèves. Toutefois, la grille d'observation renseigne clairement les répondants sur les faiblesses et les difficultés des élèves ou la performance d'un groupe d'élèves. Cette grille est une méthode utile pour l'évaluation en soutien à l'apprentissage et fournit à l'enseignant et à l'élève un maximum d'informations pour corriger les problèmes, aider l'élève et constater les étapes dans la progression.

De plus, l'analyse a fait ressortir que l'évaluation en soutien à l'apprentissage vérifie essentiellement les acquis des élèves, corrige les lacunes et améliore l'apprentissage et l'enseignement. Ce qui se passe dans ce type d'évaluation obéit, bien sûr, à un objet d'apprentissage. Cet objet développe les connaissances, les habiletés ou les attitudes de l'élève. Il crée aussi chez l'élève une motivation et un intérêt lors du déroulement de l'apprentissage.

De manière générale, les répondants s'appuient sur une démarche de l'évaluation en soutien à l'apprentissage qui fait une analyse des résultats crédible et fiable en fonction des informations fournies par la grille d'observation.

Sur la base de ces informations, les répondants exercent un jugement qui tient compte de diverses considérations si les objectifs sont atteints. Dans le cas contraire, ils peuvent prescrire des tâches spécifiques pour corriger des lacunes ou renforcer les acquis.

Par ailleurs, les répondants se servent de cette interprétation, dans cette recherche, pour prendre des décisions de façon éclairée et fonctionnelle. Sa responsabilité est engagée dans ce type de décision puisqu'il faut revoir certaines notions mal comprises ou ajuster l'enseignement. Dans le cadre de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, le jugement de l'enseignant consiste à donner un avis sur la progression des apprentissages ou à constater le niveau de réalisation des apprentissages, mais aussi à communiquer ce jugement à différents destinataires. Il découle de cette étape une éthique, un instrument, des valeurs sur la base des informations recueillies.

Enfin, la communication des résultats aux élèves et aux parents est conforme à la littérature de Deaudelin et *al.*, (2007). Les répondants maintiennent toujours un canal de communication avec les élèves et les parents. D'abord, les répondants informent les élèves immédiatement des anomalies, des erreurs ou des imperfections constatées à travers des entretiens individuels. Ensuite, la communication des résultats aux parents se présente comme une étape finale pour permettre à ces derniers de suivre l'évolution et la progression de leur enfant. Les répondants utilisent, en général, une plateforme de communication usuelle, le téléphone ou le courriel pour évoquer les forces et les défis à relever durant l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

En somme, les résultats de cette recherche rejoignent, en tout point, la démarche d'évaluation évoquée par les chercheurs comme Morrissette (2009) et Deaudelin et *al.*, (2007).

En ce qui concerne les stratégies d'évaluation, les répondants ont répondu favorablement à cet aspect important de l'évaluation en soutien à l'apprentissage et sont enclins à recourir à l'autoévaluation, à la coévaluation et à l'évaluation par les pairs. À la lumière de leurs propos, on peut noter que leurs stratégies recoupent la vision de Durand et Chouinard dans ce domaine spécifique (Durand et Chouinard, 2012). Ils proposent plusieurs occasions aux élèves où ils peuvent évaluer les travaux avec leurs condisciples.

À l'appui de cette démarche d'évaluation, les répondants affirment mettre en pratique les différentes stratégies de l'évaluation en soutien à l'apprentissage qui tournent autour de la coévaluation, de l'évaluation par les pairs et de l'autoévaluation.

5.3 La régulation des apprentissages

En s'inspirant de l'approche par compétences, l'enseignant tient à développer la capacité et les compétences de ses élèves dans diverses activités d'apprentissage. Son enseignement vise essentiellement à aider l'élève afin qu'il soit un acteur principal dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il faut reconnaître que l'évaluation en soutien à l'apprentissage revêt un caractère indispensable pour vérifier les capacités et habiletés intellectuelles et sociales des élèves. Cette vérification conduit à des remédiations nécessaires. Les résultats de cette recherche suggèrent à mieux exploiter cette évaluation pour réguler les apprentissages et aider les élèves à progresser. Ils font ressortir que ce type d'évaluation s'effectue dans des conditions normales en classe et considèrent que c'est bénéfique pour l'élève puisque c'est lui qui apprend.

L'évaluation en soutien à l'apprentissage prend aussi un caractère de régulation des apprentissages. Pour apporter une série d'informations à l'élève, l'enseignant peut réguler les apprentissages dans le sens de diagnostiquer les difficultés de l'élève et d'apporter des solutions adéquates. C'est ce que cette recherche a révélé à la lumière des pratiques évaluatives des répondants.

Au vu des résultats, les répondants maintiennent l'équilibre ou modifient leur enseignement de façon que les élèves s'adaptent, comprennent et progressent dans leur processus d'apprentissage. Ces derniers reconnaissent dans cette recherche qu'ils interviennent et accompagnent les élèves. Toujours est-il que les répondants ont exprimé dans leurs propos la possibilité de décoder les difficultés des élèves en vue de les aider. S'il y a lieu, l'aide nécessaire sous forme de rétroaction fait partie de la stratégie cognitive et métacognitive que les répondants s'appuient en général pour planifier et réguler les apprentissages des élèves.

Dans cette perspective, il est essentiel que les répondants s'intéressent à la façon dont les élèves apprennent. Ils mettent en place un enseignement nouveau ajusté ou de nouvelles pratiques pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs stratégies (bonnes ou mauvaises) et les changer éventuellement.

En définitive, il ressort aussi que certains répondants ont tendance à faire l'autorégulation des élèves, la régulation proactive et la régulation rétroactive par écrit ou verbalement pour guider les élèves dans toutes les situations d'apprentissage.

5.4 Les avantages et les inconvénients en question

Quant aux avantages et inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, les résultats indiquent une centration sur plusieurs facteurs. D'abord, les avantages de ce type d'évaluation sont nombreux au regard d'une multiplication des outils mis au service de tous les élèves. On peut citer, comme en témoignent les répondants, une observation et une grille d'observation, une rétroaction, un entretien individualisé, une différenciation, une récupération scolaire et un suivi personnalisé. C'est une évaluation qui est bénéfique pour l'élève parce que cela lui permet de mieux apprendre et de progresser sensiblement. Elle est planifiée pour être effectuée à un moment prévu. Mais aussi, c'est une évaluation qui permet à l'enseignant de se réajuster pour donner le meilleur de lui-même dans ce rôle de guide et d'encadreur, et aussi de réguler son enseignement.

Ensuite, au chapitre des inconvénients, on constate que les répondants n'hésitent pas à évoquer les difficultés d'ordre fonctionnel et pratique. Vus sous cet angle, les inconvénients dévoilent la face cachée de cette évaluation. C'est compliqué pour la plupart des répondants parce que l'évaluation en soutien à l'apprentissage prend beaucoup de temps de préparation.

Déjà, Hadji a révélé, dans son étude, que l'évaluation en soutien à l'apprentissage pose un problème de temps, c'est-à-dire que c'est une évaluation qui occupe beaucoup les enseignants en classe (Hadji (2014)). C'est aussi une évaluation qui est lente à mettre en place, qui prend beaucoup d'énergie, qui fatigue l'enseignant à force de s'occuper des élèves en même temps, qui cause la perte d'information, mais aussi qui peut empiéter sur les autres matières. Il y a aussi le problème de gestion que l'enseignant (e) endure en tout temps. Cet aspect de problème a été évoqué déjà par Mottier Lopez lorsqu'elle reconnaît que l'évaluation en soutien à l'apprentissage prend beaucoup de temps et d'énergie dans son étude (Mottier Lopez, 2015b).

Précisons aussi que les pratiques évaluatives de l'évaluation en soutien à l'apprentissage constituent les façons de faire lourdes de conséquences tant sur le plan de la planification que sur le plan pratique.

De plus, l'usage de l'évaluation en soutien à l'apprentissage rencontre des résistances concernant sa gestion. Certains participants ont exprimé une facilité de corriger les connaissances des élèves au cours d'une évaluation sommative. Cela rejoint la position de Desjardins qui affirme que l'évaluation sommative prend le dessus sur les pratiques évaluatives au Québec (Desjardins, 2006).

5.5 Limites de l'étude

Malgré les éclairages que cette recherche apporte concernant l'évaluation en soutien à l'apprentissage, plusieurs limites persistent. D'abord, notre recherche n'a pas pu aller observer les pratiques évaluatives des enseignants en classe, ce qui était notre but initial, mais à cause de la Covid-19, les enseignants étaient très réticents, et les gestionnaires d'établissement peu coopératifs.

Eu égard à ce qui précède, notre étude présente quelques limites qui touchent des aspects de formation continue et de vulgarisation de ce type d'évaluation. Étant donné que les entrevues ont été réalisées par zoom, nous suggérons des recherches ultérieures pour combler cette lacune en temps normal, et quand la situation sanitaire sera normalisée. Ensuite, dans le même ordre d'idées, nous n'avons eu qu'un échantillon de taille faible pour les mêmes raisons évoquées ci-haut. Nous suggérons une recherche similaire qui rassemble plus de répondants aux fins d'évaluation en soutien à l'apprentissage. Enfin, cela dit, force est d'admettre que notre recherche n'a pas pu résoudre tous les problèmes que pose l'évaluation en soutien à l'apprentissage, notamment l'aspect relatif sur la formation continue des enseignants et le perfectionnement pour mieux vulgariser ce type d'évaluation et tenter de gérer les défis ou les contraintes qui s'y imposent en cours d'évaluation en classe.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

La présente recherche a cerné les pratiques évaluatives de l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe afin de mieux les comprendre. Pour ce faire, une série d'entrevues semi-dirigées a fait l'objet d'une réalisation auprès de cinq enseignants du primaire qui exercent au Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île au courant du mois de mai 2022.

À la suite des entrevues, la recherche a permis de recueillir plusieurs données qualitatives. L'analyse de celles-ci a fait ressortir dix catégories classées en thèmes et sous-thèmes. Ensuite, la grille d'analyse a été élaborée afin d'avoir une vue d'ensemble sur la façon dont les enseignants pratiquent ce type d'évaluation en classe.

Au vu des résultats, force est de constater que l'évaluation en soutien à l'apprentissage s'inscrit dans une perspective de réussite en raison de combler les lacunes des élèves et de corriger les apprentissages erronés. Cette évaluation vise, non seulement à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages, mais aussi à permettre à l'enseignant d'ajuster son enseignement.

Plusieurs recherches relatives à l'évaluation en soutien à l'apprentissage ont été faites, mais notre recherche se distingue par son caractère éclairant et s'est faite à l'école primaire dans des conditions sanitaires difficiles de la Covid-19. Réalisée dans des conditions modestes, cette recherche a l'ambition d'aider les enseignants (es) et les étudiants (es) en enseignement primaire (formation initiale) afin de mieux comprendre cette évaluation. Son éclairage est indispensable pour permettre l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation.

En effet, la recherche a abordé plusieurs aspects pour mieux cerner les éléments centraux de cette évaluation, notamment les pratiques évaluatives bonnes ou mauvaises, la rétroaction, le rôle de l'élève et son implication, la démarche d'évaluation, les stratégies de cette évaluation, les défis, l'échange entre collègues, les avantages et les inconvénients de cette évaluation. Comme nos résultats l'indiquent, les répondants affirment pratiquer l'évaluation en soutien à l'apprentissage en contexte d'apprentissage.

Il est vrai que cette évaluation comporte des défis colossaux. La plupart des répondants considèrent que l'évaluation en soutien à l'apprentissage demande un investissement total. Elle prend beaucoup du temps et d'énergie, et pose de sérieux problème en termes de gestion. Dans tous les cas, les enseignants doivent composer avec les difficultés de cette évaluation. Pendant les échanges, certains ont indiqué ces problèmes d'ordre organisationnel et structurel.

Les enseignants estiment que l'évaluation en soutien à l'apprentissage est bénéfique et agit comme un véritable levier pour eux-mêmes et les élèves en particulier. Au chapitre des avantages, cette évaluation est formidable parce qu'elle donne beaucoup d'informations sur l'élève, sur son raisonnement et sur ses difficultés. En même temps, elle permet à l'enseignant de faire des rétroactions fréquentes et d'avoir un contrôle sur le processus d'apprentissage des élèves. L'autre avantage, les enseignants peuvent ajuster et adapter leur situation d'enseignement-apprentissage.

Cependant, les inconvénients de cette évaluation portent essentiellement sur les facteurs endogènes qui mettent un frein en cours de réalisation de la leçon. Les cinq entrevues ont permis de collecter des informations relatives sur les inconvénients de ce type d'évaluation. Leurs propos se sont articulés sur ce qu'ils font en classe. Il résulte que cette évaluation est très exigeante et est très compliquée. Il y a aussi la perte d'informations lors de la collecte de données, ce qui ne facilite pas son exécution. Notre recherche a mis en exergue les autres moyens que les enseignants utilisent pour aider les élèves, à savoir la différenciation ou la récupération scolaire.

Quoi qu'il en soit, l'évaluation en soutien à l'apprentissage est un outil précieux à double facette pour mieux cerner les pratiques évaluatives des enseignants (es) et son apport pour tous les élèves. Elle joue aussi un rôle crucial pour l'aide à l'apprentissage et elle est un levier précieux pour la réussite scolaire.

ANNEXE A LETTRE D'INFORMATION À L'ATTENTION DES PARTICIPANTS DE CETTE RECHERCHE



Bonjour,

Je me présente, mon nom est Benjamin Ntuo-Ngouoni, étudiant à l'UQAM à la maîtrise en éducation sous la supervision de la professeure Nathalie Michaud. Présentement, je suis à la dernière étape de ma recherche.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, mon projet de recherche porte sur : L'évaluation en soutien à l'apprentissage (évaluation formative) en classe au primaire : le récit des enseignants (es) dans le quotidien de la classe. Il vise à mieux comprendre comment est réalisée cette évaluation. Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques par une meilleure compréhension des pratiques évaluatives.

En effet, le plus récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2018) mentionne que plusieurs enseignants (es) travaillant sur le terrain trouvent encore difficile de mettre en œuvre une évaluation en soutien à l'apprentissage. Il est donc pertinent de s'intéresser à cette fonction de l'évaluation.

C'est pourquoi je sollicite votre collaboration à mon projet de recherche en acceptant de participer à une entrevue individuelle par zoom (environ 30 minutes) sur vos pratiques évaluatives en lien avec l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Cet entretien se fera au moment qui vous convient le mieux. Il est entendu que les renseignements recueillis seront confidentiels.

Si vous acceptez de participer, je vous invite à communiquer avec moi par courriel. Par ailleurs, si vous avez des questions additionnelles, n'hésitez pas aussi à me transmettre vos questions, il me fait grand plaisir d'y répondre.

En espérant que vous serez en mesure de participer à cette recherche, je vous remercie d'avance, et je prie de croire et d'accepter mes salutations distinguées.

Benjamin Ntuo-Ngouoni

[] J'accepte de participer à votre recherche.

[] Je ne pourrai pas participer à votre recherche.

Signé le _____ à Montréal

Participant (e) : _____

Signature

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie, Benjamin Ntuo-Ngouoni,

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

__ Benjamin Ntuo-Ngouoni _____

Prénom Nom _____

Signature

Signé le _____ à Montréal _____

Date

ANNEXE B
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



« L'ÉVALUATION EN SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE : LE RÉCIT DES ENSEIGNANTS (ES) DANS LE QUOTIDIEN DE LA CLASSE »

IDENTIFICATION :

Chercheur (e) responsable du projet : Benjamin Ntuo-Ngouoni

Programme d'enseignement : maîtrise en éducation – concentration éducation et pédagogie, profil recherche, code 1874

Courriel : ntuo-ngouoni.benjamin@courrier.uqam.ca

Directrice de recherche : Mme Nathalie Michaud

Unité : [Département d'éducation et pédagogie](#)

Courriel : michaud.n@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5313

Local : N-6220

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Ce projet de recherche porte sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage en classe au primaire ou l'évaluation formative. Il vise à mieux comprendre comment est réalisée cette évaluation à partir de la pratique évaluative d'enseignants.

Le plus récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2018) mentionne que plusieurs enseignants (es) travaillant sur le terrain trouvent encore difficile de mettre en œuvre une évaluation en soutien à l'apprentissage. Il est, donc, pertinent de s'intéresser à cette fonction de l'évaluation.

Vous êtes donc invité (e) à participer à un projet de recherche qui vise à effectuer une entrevue semi-dirigée par zoom sur les pratiques évaluatives en lien avec l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Nathalie Michaud, professeure au département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation.

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT :

Votre participation est requise pour une entrevue semi-dirigée par zoom qui prendra trente minutes de votre temps. Au cours de cette entrevue, il vous sera demandé de livrer, entre autres, votre façon de faire cette évaluation, vos pratiques évaluatives, votre vision sur ce type d'évaluation, vos stratégies pour favoriser l'autonomie des élèves, votre démarche d'évaluation, votre rétroaction orale ou écrite, les avantages et les inconvénients de cette évaluation et vos défis.

L'enregistrement vise strictement à s'assurer que l'essentiel de l'entretien soit fidèlement transcrit et pris en compte. La transcription qui en suivra sera codée afin de garder le caractère confidentiel du traitement des données. Ainsi, aucun participant ne sera identifié et des pseudonymes seront plutôt utilisés. Vous avez aussi la possibilité d'approuver ou non le verbatim, si vous le souhaitez.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des pratiques évaluatives en classe en lien avec l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Vous pourrez également bénéficier des recommandations et suggestions d'amélioration des pratiques effectives d'évaluation en soutien à l'apprentissage après l'analyse qui en sera faite.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue semi-dirigée en ligne seront confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Nathalie Michaud auront accès au matériel de recherche (enregistrement et contenu de la transcription). Celui-ci ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet.

Les enregistrements ainsi que le formulaire de consentement seront détruits cinq ans après la dernière publication

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT AU RETRAIT

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier.

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

COMPENSATION FINANCIÈRE OU AUTRE

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche sera entièrement gratuite.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET Vous pouvez contacter le responsable du projet à l'adresse pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Nathalie Michaud, au numéro : tél. : (514)-987-3000, poste 5313 ou par courriel à l'adresse : michaud.n@uqam.ca des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), M. Raoul Graf, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro : 514 987-3000, poste 6188. REMERCIEMENTS

<https://cerpe.uqam.ca/contacts/>

REMERCIEMENTS

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

SIGNATURES

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

Signatures du participant :

Date :

Prénom, Nom (lettres moulées et coordonnées)

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

Signature du responsable du projet :

Date :

Prénom, Nom (lettres moulées et coordonnées)

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

L'évaluation en soutien à l'apprentissage au primaire : le récit des enseignants (es) dans le quotidien de la classe

1. Quelles sont, d'après vous, les pratiques évaluatives qui favorisent la réussite des élèves ?
2. Quelles sont, d'après vous, les pratiques évaluatives qui nuisent à la réussite des élèves ?
3. Quels sont les défis de l'évaluation en soutien de l'apprentissage ?
4. Quelles sont les stratégies (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs) que vous utilisez présentement en classe ?
5. Quel est le rôle de l'élève dans ce type d'évaluation ? Comment faites-vous pour l'impliquer ?
6. Comment se passe la rétroaction (en groupe ou en individuel) ?
7. Comment faites-vous pour planifier l'évaluation en soutien à l'apprentissage ?
8. Comment organisez-vous l'information recueillie dans le cadre de cette évaluation ?
9. Comment interprétez-vous cette information ? Que faites-vous avec cette information ?
10. Comment faites-vous pour communiquer le résultat de cette information aux élèves et aux parents ?
11. Parlez-vous de l'évaluation en soutien à l'apprentissage avec vos collègues ?

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

13. Quels sont les avantages et les inconvénients de l'évaluation en soutien à l'apprentissage ?

Questionnaire adapté de Lakshmee Devi, 2014, p. liii.

ANNEXE D GUIDE D'ENTREVUE

Cochez lorsque ce qui est indiqué est fait.

- J'accueillerai chaleureusement le participant et je ferai les présentations.
- J'expliquerai au participant tous les éléments suivants : le but de l'entrevue en soulignant qu'il ne s'agit pas d'évaluer le participant, par exemple, l'objectif de l'entrevue est de mieux comprendre les façons de faire l'évaluation formative en classe.
- Le déroulement de l'entretien en disant au participant que: je poserai des questions; l'entrevue durera environ 30 minutes; j'enregistrerai pour que l'entrevue soit transcrite; je respecterai la déontologie (anonymat et codes d'identification; confidentialité , et le droit de ne pas répondre ou de cesser l'entrevue en tout temps et sans préjudice).
- Je demanderai au participant l'autorisation que les extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- Je demanderai au participant s'il a des questions et j'y répondrai.
- Sur la bande sonore : inscrire le numéro de code du participant et la date; inscrire sur la bande sonore si le consentement a été donné par le répondant pour prendre certaines citations en guise d'exemples lorsque les résultats seront présentés.
- Je vérifierai le bon fonctionnement de l'enregistrement.
- Je demanderai au participant s'il est prêt pour la suite; si oui, commencer à enregistrer.
- Pendant l'entrevue, si une réponse ne me paraît pas claire ou complète, je demanderai de reformuler, de donner un exemple, de fournir des explications ou des éclaircissements.
- À la fin de chaque réponse, je demanderai sous différentes formes au participant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose qu'il veut ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre pour assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.

ANNEXE E APPROBATION DU CERTIFICAT ÉTHIQUE

No. de certificat : 2020-2947

Date : 2023-01-24

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'ÉVALUATION EN SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE : LE RÉCIT DES ENSEIGNANTS (ES) DANS LE QUOTIDIEN DE LA CLASSE
- Nom de l'étudiant : Benjamin Ntougou-Ngouoni
- Programme d'études : Baccalauréat en enseignement secondaire (français)
- Direction(s) de recherche : Nathalie Michaud

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-01-24**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE F LETTRE D'ACCEPTATION DU CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE



Le 13 avril 2022

Monsieur Benjamin Ntouo-Ngouoni
Étudiant à la maîtrise
Faculté des sciences de l'éducation
UQAM-Université du Québec à Montréal

Objet: Acceptation - Projet de recherche: « L'évaluation en soutien à l'apprentissage au primaire: le récit »

Monsieur,

Après étude de votre proposition, le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI) accepte de participer à cette recherche.

Toutefois, nous aimerions connaître la date de début et de fin prévue des activités liées à votre projet.

Tel que le prévoit notre protocole, une fois le projet accepté, les chercheurs doivent faire eux-mêmes les démarches auprès des établissements pour vérifier leur intérêt à participer à la recherche. Malgré cela, si vous avez des questionnements sur notre fonctionnement, vous pouvez contacter Madame Valérie Gagné, directrice adjointe du Réseau des écoles d'Anjou et de Saint-Léonard.

Afin de faciliter les suivis pour les membres du personnel que vous interpellerez pour participer au projet, nous vous invitons à inclure le numéro de projet de recherche (316) dans vos communications avec les membres du personnel interpellés.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous manifestez envers le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île.

La Secrétaire générale

Me Valérie Biron

/mcl

c.c. Mme Valérie Gagné, directrice adjointe du Réseau des écoles d'Anjou et de Saint-Léonard

550, 53e avenue
Montréal (Québec) H1A 2T7
514 642-9520 poste 19911
projetderecherche@csspi.gouv.qc.ca
csspi.gouv.qc.ca

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In Huberman, M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Dalachaux et Niestlé.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck Université.

Allal, L. et Laveault, D. ((2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure en éducation*, 32(2), 99-106.

Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. In Allal, L., Bain, D. et Perrenoud P. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L., Bain, D et Perrenoud. (1993). *Didactique du français et évaluation formative*. Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. Inc Depover, C. et Noël B. (dir), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. De Boeck.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans OCDE, *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Publications de l'OCDE.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic network : an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e édition). Presses universitaires de France.

Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. [Thèse de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/1187/1/030125025.pdf>

Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessmen in Education*, 5(1), 7-74.

Beck, H. D., D'Elia, P. et Lamond, m. W. (2015). *Easy and effective professional development: The power of peer observation to improve teaching*. Routledge.

Bélanger. D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve.

- Broadfoot, P. (2009). *An introduction to assessment*. Continuum.
- Brookhart, S. (2010). *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Adaptation : Léo-James Lévesque. Chenelière Éducation.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2008). *Évaluer l'apprentissage - L'évaluation formative*. Organisation de coopération et de développement économique.
- Cissé, F. (2015). *Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du Ministère de l'Éducation du Québec, une décennie après son implantation : analyse des pratiques d'évaluation formative d'enseignants montréalais du secondaire*. [Mémoire de maîtrise en éducation]. Université du Québec à Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 1-95.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Le Conseil, 121.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, dans le Rapport 2016-2018: activités*, Sainte-Foy, Le Conseil, 96.
- Creswel, J. W. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^e éd.). Sage.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Desjardins, J. (2006). La réforme des pratiques d'évaluation des apprentissages : virage ou recommencement ? Dans Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 297-318.
- Diedhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. [Mémoire de maîtrise en éducation]. Université de Montréal.
- Doré, L., Michaud, N. et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Chenelière/ McGraw-Hill.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Hurtubise HMH.
- Durand, M.-J. (2008). La démarche d'évaluation dans une démarche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148. <http://mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique>

- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions Marcel Didier inc.
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions de futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-33.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gay, T. (2006). *L'indispensable de la sociologie*. Google Book. <https://books.google.com/books?id=58rRGK-nDEYC>.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Édition Guérin.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Nouvelle édition revue et augmentée. Les presses de l'Université Laval.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Gaëtan Morin.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Hadji, C. (2014). « L'évaluation est-elle condamnée à être une calamité sociale ? », dans Philippe Maubant, Dominique Groux et Lucie Roger (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*. L'Harmattan, 181-209.
- Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Les Presses de l'Université Laval.
- Jorro, A. (2013). « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 107-116.
- Lakshmee Devi, R. (2014). *Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6e année du primaire dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation*. [Mémoire de maîtrise en éducation]. Université de Montréal.
- Laveault, D. (1999). Autorégulation et évaluation des apprentissages. Inc Depover C. et Noël, B. (dir.), *l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. De Boeck. 57-79.
- Leboeuf, P. (1999). « Très bien Pascal, continue comme ça ! ou la lecture de l'explication dans le commentaire. *Revue Québec Français*, 115, 39-42.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.) Guérin.
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). « Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation », dans Julie Lyne Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université*

- : un guide pratique, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 311-334.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Éditions Études Vivantes.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Groupe Beauchemin Éditeur.
- McCallum, D. (2018). *La rétroaction au cœur de la classe*. Chenelière Éducation.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : An interactive approach* (2^e éd.) Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec, 84.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981*. (Mémoire en éducation). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Abitibi-Témiscamingue. Canada.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2),1-27.
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Morrisette, J. et Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Morrisette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. (2011). Une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative. *Vie Pédagogique*, 159, 28-29.

- Morrisette, J et Compaoré, G. (2014). Stratégies interactives d'évaluation formative selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherche en éducation*, 18, 173-184.
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120.
- Mottier Lopez, L. (2015b). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3^e éd. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Penuel, W. R. et Shepard, L. A. (2016). « Assessment and Teaching », dans Drew H. Gitomer et Courtney A. Bell (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 5^e éd., Washington, American Educational Research Association, 87-850.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. Éditeur CEC.
- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ?* Article de recherche. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/document>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec, 337-360.
- Sow, M. (2015). *Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du CM2*. Mémoire en éducation. Université de Montréal, Montréal.
- Scallon, G. (2000a). *L'évaluation formative*. Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Édition de Boeck.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*. Pearson, 126 p.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2009). *Enhancing practice*. Récupéré le 12 septembre 2022 sur le site de Quality Enhancement Themes: Transforming assessment and feedback.

www.enhancementthemes.ac.uk/pages/docdetail/docs/publications/transforming-assessment-and-feedback

Wiliam, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissages efficaces dans OCDE (2010). *Comme apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

Wylie, E.C., Gullickson, A.R., Cummings, K. E., Egelson, P.E., Noakes, L. A., Norman, K, M. et Veeder, S. A. (2012). *Improving formative assessment practice to empower student learning*. United States: Corwin.

