TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....i

LISTE DES TABLEAUX.....ii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....iii

RÉSUMÉ.....iv

INTRODUCTION.....p.1

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

1.1 L'HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE.....p.6

1.1.1 L'évaluation scolaire jusque vers la fin des années *1960*.....p.7
1.1.2 L'évaluation scolaire lors des années *1970*.....p.10
1.1.3 L'évaluation scolaire au cours des périodes *1980* et *1990*.....p.11
1.1.4 La réforme de l'éducation dans les années *2000*.....p.17
1.1.5 L'avènement des programmes d'études par compétences.....p.17
1.1.6 Le MEQ et l'évaluation des compétences.....p.19
1.1.7 Le jugement professionnel dans une approche par compétences.....p.20
1.1.8 Les enjeux reliés au caractère complexe de l'évaluation certificative.....p.21

1.2 LE POSITIONNEMENT DU PROBLÈME.....p.24

1.2.1 Une réalité complexe empreinte de transformations.....p.24
1.2.2 Les tensions relatives aux pratiques d'évaluation scolaire.....p.29
1.2.2.1 Les nombreux changements de directives tant ministérielles que locales.....p.29
1.2.2.2 L'insuffisance de dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants.....p.33
1.2.2.3 La diversité des logiques de notation.....p.35
1.2.2.4 Les dérives associées au processus de certification des apprentissages.....p.36

1.3 Les apports de la recherche sur l'objet de recherche visé.....p.38

1.4 Les questions générales de recherche.....p.42
1.5 Le but de la recherche.....p. 42
1.6 Les objectifs de recherche.....p.42

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

2.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES.....p.46

2.1.1 Les pratiques enseignantes.....p.46
2.1.2 La notion d'évaluation.....p.47
2.1.3 Le concept de jugement professionnel d'évaluation.....p.50
2.1.4 Les biais d'évaluation.....p.55
2.1.5 Le concept d'évaluation sommative/certificative.....p.58
2.1.5.1 La position américaine.....p.59
2.1.5.2 La position européenne.....p.60
2.1.5.3 La position québécoise du MELS.....p.61
2.1.6 Le concept d'analyse de pratiques d'évaluation.....p.63
2.1.7 L'évaluation d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle.....p.65
2.1.7.1 La fidélité.....p.65
2.1.7.2 La fiabilité.....p.65
2.1.7.3 La crédibilité.....p.66
2.1.7.4 La transférabilité.....p.66
2.1.7.5 La faisabilité.....p.67
2.1.7.6 La validité.....p.67
2.1.8 Les gestes professionnels de l'acte évaluatif.....p.68
2.1.8.1 Les gestes éthiques.....p.69
2.1.9 Les postures de l'enseignant-évaluateur.....p.71

2.2 LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.....p.74

2.2.1 Le concept de professionnalisation.....p.74
2.2.2 Le concept de professionnalité.....p.76
2.2.3 La professionnalité de l'agir évaluatif.....p.78

CHAPITRE III
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 TYPE DE RECHERCHE.....p.81
3.2 POPULATION VISÉE ET PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....p.83
3.3 COLLECTE DES DONNÉES.....p.87
3.3.1 L'entretien semi-dirigé de récits de pratique professionnelle.....p.87
3.3.2 Le groupe de discussion.....p.90
3.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....p.91
3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....p.92
3.6 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....p.96
3.6.1 Crédibilité.....p.96
3.6.2 Transférabilité.....p.97
3.6.3 Fiabilité.....p.98
3.6.4 Confirmation.....p.98
3.7 DÉONTOLOGIE.....p.99

CHAPITRE IV
RÉSULTATS

4.1 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE.....p.101
4.1.1 Les moyens pour recueillir les informations pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.....p.101
4.1.2 L'interprétation des informations recueillies pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.....p.108
4.1.3 Le processus pour la notation et l'attribution des résultats des élèves.....p.111
4.1.4 Les tensions qu'a fait naître le nouveau bulletin scolaire.....p.115
4.1.5 L'implication de l'élève dans le processus d'évaluation.....p.118
4.1.6 Le sens donné au jugement professionnel.....p.120
4.1.7 Les motifs ou les raisons qui ont influencé les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves..... p.122
4.1.8 Les résultats des élèves en juin 2012.....p.125
4.1.9 Les facteurs qui expliquent les résultats des élèves.....p.130

4.1.10 Les souhaits exprimés de la part des participants.....p.132

4.1.11 Synthèse au regard de la démarche d'évaluation pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves..... p.134

4.2 LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.....p.138

4.2.1 Le contexte de travail et son organisation.....p.139

4.2.2 L'autonomie dans l'exercice de son activité professionnelle.....p.143

4.2.3 La reconnaissance et le respect envers les enseignants.....p.147

4.2.4 Les convictions personnelles et professionnelles.....p.149

4.2.5 L'ouverture à la collaboration entre les enseignants.....p.150

4.2.6 Les dispositifs de formation et d'accompagnement mis en œuvre pour le développement professionnel des enseignants.....p.152

4.2.7 Les références à des orientations éthiques.....p.155

CHAPITRE V
DISCUSSION

5.1 UNE LUMIÈRE SUR LES PRATIQUES DÉCLARÉES D'ÉVALUATION DANS DES DÉCISIONS SOMMATIVES DE CERTIFICATION DES APPRENTISSAGES....p.157

5.1.1 La crédibilité ou la pertinence du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages.....p.158

5.1.2 La fidélité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages.....p.169

5.1.3 La fiabilité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages.....p.173

5.1.4 La transférabilité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages.....p.175

5.1.5 La faisabilité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages.....p.176

5.1.6 La validité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages.....p.177

5.2 UNE LUMIÈRE SUR LA PROFESSIONNALITÉ DU JUGEMENT PROFESSIONNEL D'ÉVALUATION.....p.179

5.2.1 Une lumière sur la dimension «nature du prescrit et degré d'autonomie dans l'exercice de son travail».....p.181

5.2.2 Une lumière sur la dimension «la formation initiale et continue».....p.187

5.2.3 Une lumière sur la dimension «référence à des orientations éthiques».....p.188

CONCLUSION.....p.191

LIMITES À LA RECHERCHE.....p.194

FORCES À LA RECHERCHE.....p.195

PISTES DE RECHERCHE ÉVENTUELLES.....p.196

APPENDICE A Invitation à participer à un projet de recherche.....p.198

APPENDICE B Plan d'entretien semi-dirigé de récits de pratique professionnelle...p.199

APPENDICE C Plan d'entretien semi-dirigée groupe de discussion.....p.200

APPENDICE D Grille d'analyse «les pratiques d'évaluation certificative» p.201

APPENDICE E Grille d'analyse «la professionnalisation de l'enseignement».....p.202

APPENDICE F Formulaire de consentement.....p.203

APPENDICE G Certificat d'éthique de la recherche.....p.204

APPENDICE H Attestation de prolongation du certificat d'éthique de la recherche.p.205

APPENDICE I Extraits supplémentaires de verbatim.....p.206

RÉFÉRENCES p.212

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1.1 Les biais d'évaluation qui peuvent influencer le jugement de l'enseignant/évaluateur..... p.58

Figure 2.1.2 Matrice des gestes professionnels de l'acte évaluatif.....p.68

Figure 2.1.3 Les postures de l'enseignant-évaluateur.....p.72

Figure 2.1.4 «Réseau conceptuel les pratiques évaluatives».....p.73

Figure 2.2.1 «Réseau conceptuel de la professionnalisation de l'enseignement»....p.80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1.1 Les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation.....p.54

Tableau 2.2.1 Les dimensions professionnelles et les caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant.....p.77

Tableau 3.1 Tableau des participants à l'étude.....p.86

Tableau 4.1 Les dimensions relatives aux pratiques d'évaluation certificative.....p.101

Tableau 4.2 Les dimensions relatives à la professionnalisation de l'enseignement p.138

Tableau 5.2 Synthèse des résultats au regard des dimensions professionnelles et des caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant.....p.179

Rapport-Gratuit.com

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CREF Centre de Recherche en Éducation et Formation

CSE Conseil Supérieur de l'Éducation

CÉGEP Collège d'enseignement général et professionnel

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE Organisation de coopération et de développement économique

PIRLS Programme international de recherche en lecture scolaire

PISA Programme international pour le suivi des acquis

TEIMS Tendances de l'Enquête Internationale sur la Mathématique et les Sciences

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

Les enseignants doivent faire face à des transformations importantes qui touchent le système éducatif et le champ de leur activité professionnelle. Des changements ministériels incessants sont introduits et prescrits dans le milieu scolaire, notamment pour l'évaluation des apprentissages des élèves. Dès lors, des défis de taille se posent pour l'enseignement et pour l'évaluation des apprentissages, mais aussi pour préparer les futurs enseignants et le personnel enseignant à l'exercice du métier d'enseignant qui appelle un «scénario pour un métier nouveau» Meirieu (1994). Par conséquent, on parle plus que jamais de professionnaliser l'enseignement, à savoir la construction de nouvelles professionnalités perçues, entre autres, comme une solution au renouvellement du corps enseignant et à l'adaptation de leurs pratiques aux nouvelles réalités scolaires et sociales complexes et incertaines.

Intitulée « Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves», cette étude qualitative/interprétative a été menée auprès de quatorze enseignants du secondaire (IV et V) du secteur des jeunes (secteur du régulier et de l'adaptation scolaire) dans quatre écoles secondaires (secteur privé et secteur public) de la région de la Mauricie. Le but de cette recherche doctorale est de chercher à mieux comprendre comment l'agir évaluatif des enseignants se construit lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les données ont été recueillies dans cinq disciplines reliées aux exigences de la Direction de la sanction des études du MELS pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, à savoir : en mathématique, en science et technologie, en histoire, en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde.

Sous l'angle du regard croisé d'indices qui participent à la construction de la professionnalité de l'enseignant, les données de cette recherche contribuent à identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation. Les résultats permettent de comprendre davantage la dynamique de professionnalisation de l'activité professionnelle, notamment les conditions qui favorisent ou non le déploiement de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant.

Les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle réalisés en juin 2012 et à l'automne 2012 auprès de douze enseignants qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre, les résultats de la première collecte des données ont été présentés en mars 2013 à un groupe composé de dix enseignants qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012.

Les résultats laissent voir que les pratiques d'évaluation des enseignants sont tributaires de multiples contraintes. On constate plusieurs limites au sujet des nouvelles orientations pour l'évaluation des apprentissages introduites et prescrites dans le milieu scolaire depuis le 1er juillet 2011. En ce sens, l'appropriation de la compétence professionnelle #5 «savoir *évaluer*» définie dans le référentiel *La formation à*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

l'enseignement (MEQ, 2001b) n'est pas simple et pose des difficultés. Les nouvelles balises ministérielles semblent contraindre l'émergence de pratiques renouvelées. La vogue actuelle du mouvement du retour aux pratiques d'évaluation les plus conservatrices montre que la transformation (collective et individuelle) attendue sera lente et progressive. Force est de constater qu'un flux de tensions entrave l'intégration d'une culture d'évaluation qui serve le développement de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant, notamment un levier qui contribue à l'émergence de pratiques d'évaluation cohérentes aux théories soucieuses de la question de la pertinence méthodologique et de la prudence éthique dont doit témoigner l'enseignant.

Néanmoins, on voit dans les données des indices d'émergence de professionnalité du jugement professionnel d'évaluation. Ce qui constitue un terreau favorable à la transformation (collective et individuelle) attendue. Il va sans dire que ce mouvement souhaité vers la professionnalisation du métier d'enseignant ne saurait aller sans une forte culture commune, d'abord en éducation puis en évaluation.

Par ses données, cette recherche est susceptible d'avoir un impact au regard de la production de connaissances scientifiques (théoriques et pratiques) sur les pratiques d'évaluation certificative, mais aussi au regard de la formation et du développement professionnel des futurs enseignants et des enseignants en exercice.

Mots clés : évaluation des apprentissages au secondaire, pratiques d'évaluation sommative et certificative, jugement professionnel d'évaluation, professionnalité du jugement professionnel d'évaluation, professionnalisation de l'enseignement.

INTRODUCTION

De tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires (Tardif, 2006; Tardif, Lessard et Makamurera, 2001). Divers phénomènes générateurs de tensions et de sentiment d'insécurité évoquent le problème des pratiques d'évaluation scolaire qui prévaut, jusqu'à maintenant, dans les établissements scolaires québécois. De fait, la recension des écrits qui porte sur l'évaluation scolaire indique que le développement de la compétence professionnelle «savoir évaluer» pose des défis particuliers aux enseignants et aux établissements d'enseignement. Tout compte fait, que ce soit d'un point de vue éthique, théorique, méthodologique, technique ou communicationnel, un certain ressentiment pour l'évaluation scolaire perdure et laisse à l'enseignant un poids lourd à supporter. En effet, dans ce nouveau contexte d'exigences et d'attentes de plus en plus nombreuses, l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant prend une importance accrue, notamment lorsque l'évaluation sert à prendre des décisions en vue de l'obtention d'un diplôme.

En ce sens, de nombreuses contributions francophones et anglophones mettent en évidence les tensions et les forts enjeux sociaux, moraux et affectifs de certaines pratiques d'évaluation scolaire, particulièrement les pratiques qui conduisent à des prises de décisions qui contribuent à la sélection des élèves, à l'orientation, à la certification des apprentissages et à la délivrance d'un diplôme (Crahay, 2000, 2003; Dubet, 2004; Merle, 2004; Perrenoud, 1998, 2004a; Sabini et Monteresso, 2003). Or, pour réduire le risque associé au caractère complexe de l'évaluation scolaire, le développement de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant est devenu nécessaire pour que le jugement professionnel d'évaluation puisse s'exercer en limitant ces tensions et ces enjeux et éventuellement en les dépassant (Jorro, 2011). En outre, comme le relèvent bon nombre d'auteurs dont Altet, Guilbert et

Perrenoud (2010), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), la construction de la professionnalité de l'enseignant joue un rôle central pour contribuer à la professionnalisation de l'enseignement perçue dans la littérature scientifique comme une solution au renouvellement des enseignants leur permettant d'agir dans des situations complexes variées, de gérer les incertitudes et de pouvoir faire face aux changements dans l'exercice de l'activité professionnelle (Bourdoncle, 1993, 2000; Lang, 1999; Lessard, 2000; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

Conséquemment, dans cette thèse intitulée «Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves», l'objet de recherche porte sur l'agir évaluatif des enseignants lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences de la Direction de la sanction des études[1] du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Menée auprès d'enseignants du secondaire (IV et V) du secteur des jeunes (secteur du régulier et de l'adaptation scolaire) dans quatre écoles secondaires (secteur privé et secteur public) de la région de la Mauricie, l'objectif général de cette recherche qualitative/interprétative consiste à analyser leurs pratiques déclarées d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012. Conséquemment, cette étude cible des enseignants des disciplines reliées à la sanction des études, notamment en mathématique, en science et technologie, en histoire et éducation à la citoyenneté de la 4e secondaire; en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde de la 5e secondaire.

Les objectifs spécifiques de cette recherche visent à identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation, c'est-à-dire comprendre comment se construit l'agir évaluatif des enseignants lorsque le jugement évaluatif

[1] Expression utilisée au Québec depuis plusieurs années. La sanction des études réfère à la reconnaissance officielle de l'atteinte des objectifs d'un programme d'études en délivrant un diplôme par le ou la ministre.

s'exerce dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle réalisés en juin 2012 et à l'automne 2012 auprès de douze enseignants (six hommes et six femmes) qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre et de donner plus de rigueur aux résultats de cette étude, les résultats de la première collecte des données ont été présentés en mars 2013 à un groupe composé de dix enseignants (quatre hommes et six femmes) qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Le groupe d'enseignants qui a participé à la première collecte de données a été invité à vérifier et à commenter les données colligées lors des entretiens de récits de pratique professionnelle.

Cette étude poursuit l'intention de contribuer au développement de connaissances scientifiques sur l'agir évaluatif des enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Elle apporte de plus une nouvelle contribution scientifique relativement à la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation dans une visée de professionnalisation de l'enseignement.

En outre, cette recherche vise à alimenter la réflexion sur les pratiques enseignantes pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement et les enseignants en exercice, notamment le développement de la cinquième compétence professionnelle de la profession enseignante du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001b): *«évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre»* (MEQ, 2001b, p.91). De surcroît, cette étude devrait fournir aux acteurs du milieu scolaire des

résultats susceptibles de guider les pratiques des formateurs vers la professionnalité de l'agir évaluatif du personnel enseignant dans ces nouveaux univers empreints de profondes transformations. Elle vise conséquemment à contribuer à l'émergence de pratiques d'évaluation sommative et certificative cohérentes aux théories soucieuses de la question de la pertinence méthodologique et de la prudence éthique dont doit témoigner l'évaluateur.

La particularité de cette étude repose sur le fait que les enseignants ont déterminé pour la première fois en juin 2012 le résultat final de l'élève au regard des nouvelles balises pour l'évaluation des apprentissages introduites et prescrites par le MELS dans le milieu scolaire depuis le 1er juillet 2011. En outre, la mise en relation du jugement professionnel d'évaluation dans une visée de professionnalisation des acteurs et de l'analyse des pratiques d'évaluation dans les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages constitue un objet d'étude inédit dans le champ de la recherche en évaluation scolaire.

Cette thèse est composée de cinq chapitres. Intitulé « Problématique », le premier chapitre fait état des éléments qui composent l'univers problématique de la recherche proposée. Ainsi, dans un premier temps, par le biais d'un aperçu historique de l'évaluation scolaire, le portrait du cadre contextuel de cette étude est dressé. Dans un deuxième temps, le problème de recherche est présenté. L'importance de cette recherche aux plans scientifique et social et les questions qui la balisent sont ensuite exposées. Les objectifs de recherche terminent ce chapitre.

Le deuxième chapitre est, quant à lui, entièrement consacré à la présentation des concepts pivots qui inspirent cette recherche, à savoir le concept de jugement professionnel d'évaluation et celui d'évaluation sommative certificative. Ce chapitre est divisé en deux parties. Nommée «Pratiques évaluatives», la première partie aborde dans un premier temps le concept général de pratiques enseignantes, ce qui permet par la suite de circonscrire la notion d'évaluation. Les concepts de jugement professionnel d'évaluation, les biais d'évaluation ainsi que l'évaluation sommative

certificative sont ensuite définis. Cette première partie est clôturée par la présentation du concept d'analyse de pratiques d'évaluation, l'évaluation de la qualité d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle, les gestes professionnels de l'acte évaluatif ainsi que les postures de l'enseignant-évaluateur. Intitulée «Professionnalisation de l'enseignement», la deuxième partie de ce chapitre présente d'abord le concept général de professionnalisation et, par la suite, le concept de professionnalité de l'enseignement. La professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant boucle ce chapitre.

Le troisième chapitre, intitulé «Démarche méthodologique», justifie les bases de la méthodologie choisie au regard de la position épistémologique adoptée pour atteindre les objectifs visés dans cette recherche. Ainsi, le type de recherche, la population visée et l'échantillonnage, la sélection des participants, les outils de collecte de données, le déroulement de la recherche ainsi que le traitement et l'analyse des données sont exposés. Les mesures prises pour atteindre les critères de scientificité et le respect des règles déontologiques complètent ce chapitre.

Le quatrième chapitre, intitulé «Résultats» permet de dégager les résultats obtenus suite aux données recueillies. Le cinquième chapitre, intitulé «Discussion» fournit des éléments de discussion et d'interprétation des résultats obtenus conformément aux questions de recherche. Une comparaison de ces résultats avec ceux d'autres recherches est également mise sous la lumière. En conclusion, les principaux résultats qui se dégagent de cette étude, les limites et les forces de la recherche ainsi que les retombées possibles pour le développement de recherches éventuelles sont exposés. Enfin, les appendices et les références bibliographiques clôturent cette thèse.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Pour comprendre le contexte dans lequel se situe l'objet d'étude de cette recherche doctorale, il convient de mettre en relief certains ancrages. Dans un premier temps, le portrait du cadre contextuel sera dressé en débutant par un tour d'horizon de l'historique de l'évaluation scolaire. Les modalités d'évaluation préconisées dans les programmes d'études par compétences complètent la première partie de ce chapitre. Dans un deuxième temps, les éléments qui composent le problème de recherche seront exposés, soulevant du coup la pertinence de s'y intéresser.

1.1 L'HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE

Dans la première partie de ce chapitre, notre choix a été de tenter de relever le défi de croiser le développement thématique de l'évaluation scolaire et le contexte historique du Québec. Afin de mieux comprendre en quoi consiste l'évolution des orientations et des pratiques en évaluation des apprentissages, une lecture des principaux documents publiés sur le sujet au cours de la période *1950* à aujourd'hui a été réalisée. Exubérante, la première section de ce chapitre vise à présenter une rétrospective des principaux travaux qui ont traversé la communauté scientifique francophone et anglophone au fil du temps en mettant en relief les orientations et les débats politiques et sociaux qui ont marqué le contexte éducatif québécois. Cette section est un incontournable dans cette étude. Elle permet de fournir des éléments d'explication aux résultats obtenus conformément aux questions de recherche.

1.1.1 L'évaluation scolaire jusque vers la fin des années *1960*

Jusque vers la fin des années *1960*, le courant américain appelé psychométrique exerce une influence sur le monde de l'éducation. Les pratiques dominantes d'évaluation des apprentissages sont sommatives, à savoir une évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) des tests représentant l'ensemble du programme visé en comptabilisant des résultats généralement en vue d'une décision administrative. Dans le bilan des travaux sur la mesure et l'évaluation publié par De Ketele en 1983, on mentionne qu'à l'époque du courant psychométrique, les pratiques d'évaluation consistent à mesurer l'intelligence et les connaissances acquises par l'élève et à classifier son rendement scolaire en le situant par rapport à une norme de comparaison, soit à interprétation normative. La performance de l'élève est jugée par référence à celle d'autrui habituellement par des indices statistiques exprimés en rangs centiles ou en stanines de rendement académique, c'est-à-dire qui distribuent le score des élèves selon une échelle standard de neuf positions. La stanine 1 est attribuée aux élèves dont le rendement tant aux tests d'aptitude intellectuelle qu'aux tests académiques est le plus bas et la stanine 9, aux élèves ayant le mieux réussi. Entre ces deux extrêmes sont répartis tous les autres élèves, selon leur degré de rendement. Le bulletin scolaire traditionnel chiffré avec moyenne ou médiane permet de transmettre quantitativement les résultats de l'élève.

Au Québec, selon Scallon (1988), à cette période, les pratiques d'évaluation scolaire, en apparence du moins, étaient assez homogènes. Les militants du courant psychométrique affirment que ces instruments de mesure favorisent l'objectivité, la simplicité d'écriture et de lecture. Cependant, comme le font remarquer plusieurs auteurs (Bain, 1988; Bloom, 1979; Bloom, Hastings et Madaus, 1971; Cardinet, 1973, 1975; Popham, 1975), cette approche mécaniste vise la cueillette et le traitement d'informations quantitatives, c'est-à-dire la mesure selon le principe de l'évaluation du rendement par rapport aux autres. En outre, cette approche permet peu à l'enseignant et à l'élève de recevoir une évaluation de la qualité de son

Rapport-Gratuit.com

apprentissage. En ce sens, comme le font valoir des chercheurs américains tels Bloom (1979), Bloom, Hastings et Madaus (1981), Travers (1983), Wolf (1977), on reproche aux tests psychométriques de se limiter à des questions sollicitant des réponses très brèves, notamment des questions à choix de réponses ou à des vrais ou faux. Dans cette perspective, la marge de manœuvre pour l'enseignant est plutôt faible en ce qui a trait à la mise en œuvre de mesures d'appui et de correction des difficultés, car l'évaluation qu'il pratique a comme principal objectif de mesurer la capacité d'apprentissage de l'élève dans des tâches qui impliquent une entente intellectuelle (le référé, c'est-à-dire son résultat) en comparaison avec un référent (une norme explicite ou implicite) ce, en vue de prédire son rendement futur (Hadji, 1989; Figari, 2001). Travers (1983) et Wolf (1977) ajoutent que le rendement obtenu par l'élève lors d'une séance d'administration d'un test est davantage d'ordre administratif et est souvent l'usage d'autres personnels que le personnel enseignant, principalement des psychologues et des orthopédagogues.

On constate dans les écrits francophones et anglophones recensés que le caractère discriminatoire des tests dits «d'intelligence» et de rendement académique et le tri pratiqué dès le jeune âge se révèlent injustes dans bien des cas et peu favorables à l'épanouissement des élèves, notamment les plus faibles. De fait, comme le soulignent Cardinet (1973, 1975, 1977a), Crahay (1997), Wolf (1977), Girod (1977), Perrenoud (1977a, 1977b, 1984, 1989), ces pratiques d'évaluation traditionnelles à interprétation normative qui mesurent le degré de rendement de l'élève par rapport aux autres élèves reposent sur une justice méritocratique ou une justice distributive, c'est-à-dire une justice qui postule que chacun doit être reconnu et valorisé selon ses mérites, ses dispositions, ses potentialités, ses dons, ses talents. Tout compte fait, comme le mentionnent ces chercheurs, dans cette perspective, on récompense le bien, les mérites, les qualités, on punit le mal, les fautes, on sanctionne donc les apprentissages. Dès lors, ces pratiques évaluatives qui relèvent de la tradition méritocratique sont contestées radicalement par de nombreux chercheurs tels que Bloom (1979), Cardinet (1975, 1977a), Noizet et Caverni (1978), Perrenoud (1977a,1977b,1984,1989).

Dans le contexte québécois, la Commission Parent a, au début des années 60, articulé explicitement l'intention démocratique dans l'enseignement. Elle a proposé un plan détaillé de son aspiration à davantage de démocratie et de justice dans le rapport Parent publié en 1964. Cette orientation sociopolitique s'inspire avant tout de valeurs telles que la justice, la liberté et l'égalité. Concept central de ce document, la démocratisation de l'enseignement réfère à l'ensemble des mesures susceptibles de permettre à plus de jeunes d'avoir accès aux études. C'est de plus, offrir à tout un chacun un enseignement de qualité. Plus encore, la Commission Parent souhaite augmenter le taux de scolarisation de sa population pour mieux se positionner sur l'échiquier international. Conséquemment, elle cherche avant tout à restructurer le système d'éducation québécois, à repenser les programmes d'études pour tous les ordres d'enseignement ainsi qu'à renouveler la formation des maîtres.

Rattachées à l'Église, les écoles normales, qui formaient les enseignants depuis 1939, sont abolies et la formation des enseignants est transférée dans les universités. Dans ces conditions, la formation des maîtres devient «scientifique». «L'universitarisation»[2] de cette formation s'inscrit désormais dans les nouvelles traditions sociales, notamment de la science, de l'étatisation et de la bureaucratie (Tardif et Lessard, 2004). À l'instar d'autres occupations prestigieuses, on souhaite professionnaliser le métier d'enseignant, c'est-à-dire garantir tant une formation scientifique solide et un statut social rehaussé qu'un lien entre la pratique enseignante et les sciences de l'éducation, entre l'université et l'école.

Tout compte fait, les intentionnalités préconisées dans le rapport de la commission Parent impliquent forcément une transformation et un élargissement des pratiques des acteurs du milieu scolaire. En effet, la démocratisation de l'enseignement engendre des doxas pédagogiques qui supposent l'abandon de pratiques évaluatives traditionnelles strictement liées au modèle de la mesure (Vial, 2012). Comme le fait valoir ce chercheur, la conviction qu'évaluer, c'est mesurer a

[2] Cette expression désigne en fait l'extension de la formation universitaire à tous les enseignants.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

été d'une évidence pour la majorité des acteurs. Ainsi, le modèle de la mesure en évaluation dont la psychométrie[3] et l'édumétrie[4] est remis en question, notamment parce qu'il «réfère à une définition très réductrice des phénomènes que l'on mesure [...] Il passe à côté de l'éclairage de l'action quotidienne [...] de l'acte pédagogique ou didactique avec sa dynamique» (Vial, 2012, p. 30).

1.1.2 L'évaluation scolaire lors des années *1970*

Comme le mentionne Marsolais (2006), dans la foulée des inspirations du Rapport Parent, un certain désenchantement a cours au début des années *1970*. Les nouveaux programmes d'études appelés programmes-cadres en vigueur de 1969 à 1979 font l'objet d'une campagne de dénigrement public, sans regard rigoureux sur leurs influences. Ces programmes scolaires qui ne relèvent pas de la directivité d'un ministère sont très généraux et servent de canevas de base aux instances locales pour développer leurs propres programmes. En fait, en cohérence avec les recommandations sur la démocratisation et la professionnalisation proposées dans le Rapport Parent en 1964, l'idée des programmes-cadres repose sur l'initiative et l'autonomie professionnelle des responsables administratifs et des enseignants appelés pédagogues formateurs.

Associés à une mentalité de «laisser-faire» et de non-contrôle ministériel, ces programmes d'études deviennent politiquement insoutenables (Marsolais, 2006). Le gouvernement du Québec rénove derechef les programmes scolaires afin d'ajouter de la rigueur et d'assurer une uniformité (*ibid*). Conséquemment, comme le fait valoir Marsolais (2006), la pratique d'une pédagogie active qui était préconisée dans les programmes-cadres ne connaît pas l'adhésion souhaitée.

---

[3] Étude de la fidélité des tests standardisés et objectifs, tests d'intelligence et de rendement (Vial, 2012, p.31)

[4] Étude de la fabrication des tests pour mesurer l'acquisition des savoirs, des programmes (les « contrôles» des enseignants). (Vial, 2012, p. 31)

En définitive, au cours de la période *1970*, l'évaluation scolaire est un objet d'investigation scientifique d'un haut intérêt. De fait, plusieurs travaux francophones et anglophones se caractérisent par des développements théoriques et des propositions de pratiques évaluatives en contexte de classe (Allal, 1979; Bloom, 1976, 1979; Bloom, Hasting, Madaus, 1971; Cardinet, 1973, 1975, 1977a, 1977b, 1979; Cardinet et Tourneur, 1974; De Landsheere, 1974, 1979; Noizet et Caverni, 1978; Popham, 1975; Stufflebeam, 1971; Wolf, 1977).

1.1.3 L'évaluation scolaire au cours des périodes *1980* et *1990*

Aux dires de Scallon (1988), au Québec, les nouvelles orientations ministérielles au primaire et au secondaire portent l'empreinte de la pédagogie de la maîtrise développée par Bloom et ses collègues (Bloom, 1968, 1976; Bloom, Hasting et Madaus, 1971, 1981), c'est-à-dire une pédagogie d'inspiration béhavioriste dans le cadre de laquelle l'apprentissage est envisagé telle une modification de comportements résultant de contraintes externes, de renforcements. Par conséquent, des objectifs généraux d'apprentissage, des sous-objectifs spécifiques sous-jacents et des objectifs terminaux assortis de guides pédagogiques détaillés sont définis dans des programmes par objectifs qui découpent les savoirs ce, tant pour l'enseignement que pour l'évaluation des apprentissages. Conséquemment, comme le font valoir Perrenoud (1993) et Scallon (1988), la raison d'être de l'évaluation scolaire est de vérifier l'atteinte et la maîtrise des divers objectifs d'apprentissage poursuivis ce, dans une logique dite comportementaliste ou behavioriste plutôt que dans une logique systémique. Ainsi, l'enseignant se sert souvent des niveaux taxonomiques comme grille à compléter dans la détermination d'objectifs concrets mesurables pour élaborer des questions d'examens ou de tests reliés aux objectifs ciblés dans le but d'évaluer les performances des élèves et d'apporter des mesures de remédiation. Ainsi, dans le domaine de la mesure et de l'évaluation, les niveaux taxonomiques déterminés en 1956 par Bloom jouissent d'une popularité. Cette taxonomie est une classification dite organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de comportements cognitifs (qui a

trait principalement à l'acquisition de connaissances et aux habiletés et capacités intellectuelles permettant d'utiliser ces connaissances), affectifs (qui englobe principalement l'adaptation, les intérêts, les attitudes et les valeurs) ou psychomoteurs (relatif aux mouvements observables) mesurables.

Avec les propositions de la pédagogie de la maîtrise, l'apparition des instruments d'évaluation à interprétation critériée, qui relève du principe consistant à comparer la performance d'un élève à un critère d'évaluation énoncé préalablement plutôt que le comparer par rapport à ses pairs (mode normatif), voit le jour au Québec au début des années *1980*. Tournée vers le processus d'acquisition de l'élève, l'évaluation critériée est perçue comme un acte essentiel et positif. Dans cette perspective, l'objet à évaluer renvoie aux savoirs et aux habiletés de l'apprenant, qu'ils soient cognitifs ou affectifs. En cours d'apprentissage, l'évaluation critériée vise à déterminer non seulement quel élève a besoin d'un enseignement correctif, mais également en quoi il en a besoin. Dans cette optique, l'évaluation est pédagogique, voire formative, c'est-à-dire fondée sur une justice dite corrective. Selon Perrenoud (1998) et Crahay (2000), cette forme de justice vise à rétablir un «équilibre égalitaire» par la différenciation des traitements plutôt qu'accroître les inégalités scolaires entre les élèves en établissant un classement à l'aide d'une interprétation normative qui mesure le degré de rendement de l'élève par rapport aux autres.

Conséquemment, pour favoriser une meilleure formation et une meilleure évaluation des élèves, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a très rapidement adopté une conception axée sur la progression des savoirs en lui accordant une place de choix dans sa politique générale d'évaluation pédagogique parue en 1981. Par voie de conséquence, on parle désormais dans les documents ministériels du MEQ de «progrès continu», concept traité pour la première fois dans un ouvrage de De Landsheere paru en 1974 et repris systématiquement par Cardinet (1986a, 1986b, 1986c), De Ketele (1996), Hadji (1989), Scallon (1988). De fait, certaines valeurs déjà préconisées avec le rapport Parent fondent cette politique. Il s'agit des valeurs fondamentales préconisées dans les années soixante,

soit la justice et l'égalité. Précisément, on recommande dans cette politique d'évaluation une justice faite au refus de l'arbitraire et une recherche de précision et de rigueur, une égalité pour tous les élèves, non seulement dans l'accès aux études, mais aussi dans les chances de réussite scolaire, garantie par un réel dépistage des difficultés et par la mise en œuvre de mesures efficaces d'appui et de correction de ces difficultés (MEQ, 1981).

En outre, le MEQ (1981) admet l'importance de laisser plus de latitude à l'élève en cours d'année. C'est pourquoi il propose d'articuler systématiquement l'approche descriptive et l'approche prescriptive, c'est-à-dire l'emploi de moyens instrumentés tels que l'examen écrit à réponses construites plutôt que les questions à choix de réponse ou à des vrais ou faux, l'utilisation de grilles d'observation, d'accompagnement ou d'appréciation et la passation de quelques examens de certification «ministériels» identiques pour tous les élèves du Québec ce, seulement à la fin des études secondaires. De plus, dans le but d'aider les enseignants à préparer les élèves aux évaluations de fin d'année, il produit en 1986 un tableau des niveaux de réussite des apprentissages à partir de seuils.

L'évaluation scolaire lors de la période *1980-1990* est donc aussi caractérisée par de grands développements théoriques. De fait, le Québec n'est pas le seul à s'interroger sur l'évolution des pratiques d'évaluation des apprentissages. Les nombreuses publications francophones et anglophones des deux côtés de l'Atlantique spécialisées en mesure et en évaluation en témoignent, notamment les ouvrages de Allal (1983, 1988), Bain (1988), Bloom, Hastings et Madaus (1981), Bonniol (1981), Cardinet (1986a,1986b,1986c,1988), Caverni (1981), De Ketele (1983,1986,1989), De Landsheere (1988), Hadji (1989), Guba (1981), Gronlund (1985), Perrenoud (1984, 1989), Scallon (1988), Tourneur (1985), Travers (1983), Weiss (1984), Wiggings (1989). La recension des écrits permet de constater que cette période d'émergence a aussi été marquée par de nombreux tâtonnements, essais et erreurs. La difficulté à distinguer les visées des pratiques d'évaluation formative et sommative ainsi que la diversité des factures et du contenu du bulletin

scolaire descriptif, font en sorte que les pratiques évaluatives les plus diverses coexistent dans le milieu scolaire. Tous ces auteurs ajoutent en ce sens que la méthodologie retenue est centrée sur des préoccupations de nature docimologique plutôt que didactique. En fait, ils soutiennent que les pratiques dominantes d'évaluation des apprentissages sont toujours sommatives, à savoir généralement associées aux décisions administratives, telles que le redoublement ou la promotion par degrés. Par ailleurs, ils soulignent qu'il existe un problème d'articulation entre les fonctions formative et sommative dans la mesure où, dans la pratique, la signification de l'évaluation pédagogique ou formative est souvent synonyme d'évaluations microsommatives (d'après une expression utilisée par Bain, 1988, p.27) continues.

En ce sens, le Conseil supérieur de l'Éducation (1991) déplore cette confusion conceptuelle. Tourneur (1985) évoque une «contamination de l'évaluation formative par l'évaluation sommative», soit des habitudes associées à l'évaluation sommative normative, héritées de la fonction de contrôle social, traditionnellement assumée par l'école. Comme le témoignent Ardonio et Berger (1989), Bain (1988), Bélair (1991), Cardinet (1979), De Ketele (1983, 1986), Perrenoud (1993), Scallon (1988), l'évaluation formative prend la forme de fréquents contrôles papier crayon ce, sans donner une information en retour ou une rétroaction susceptible d'aider l'élève sur les aspects difficilement réussis d'une tâche. Dans cette perspective, la manière de concevoir l'évaluation formative consiste la plupart du temps à vérifier au terme d'une phase d'enseignement et d'apprentissage si les objectifs assignés sont atteints par l'élève. L'enseignant sanctionne la performance de l'élève en prenant en compte ses erreurs de manière négative. La notation de l'élève se fait en termes de pourcentage. Il le classera par la suite à partir de son résultat par comparaison aux résultats des autres élèves plutôt que situer l'élève par rapport à lui-même dans son processus d'évolution personnelle.

Dans le même ordre d'idées, Scallon (1988) souligne que la démarche d'évaluation proposée par le ministère de l'Éducation du Québec dans sa politique

ministérielle d'évaluation pédagogique (MEQ, 1981) est linéaire et semble fondée sur une conception techniciste de l'évaluation:

> *Ils enseignent les apprentissages ciblés dans le curriculum au moyen de séries d'activités d'apprentissage, au terme desquelles ils procèdent à la mesure des acquis. Les enseignants jugent alors des résultats de leurs élèves à l'aune de critères préétablis et relativement uniformes, selon le modèle prévalant de l'évaluation sommative.* (Scallon, 1988, p. 81)

Tels que le font valoir Cardinet (1990) et Perrenoud (1993), dans cette perspective, cette pratique d'évaluation s'inscrit dans une démarche étapiste, voire dans une visée vérificatrice de ce que l'élève sait ou ne sait pas. Ce qui lui confère une signification plutôt mécaniste. Pour leur part, De Ketele (1986), Gronlund (1985), Perrenoud (1984, 1989,1993) relèvent que cette conception mécaniste n'est pas de nature à favoriser l'exercice du jugement chez les enseignants. Ces auteurs argumentent que cette pratique n'amène pas l'enseignant à porter un jugement descriptif qui conduit à une prise de décision quant à la performance scolaire de l'élève et à l'action pédagogique la plus appropriée à entreprendre dans un contexte donné ce, à partir d'appréciations portant sur différentes situations mises en scène. En outre, Scallon (1988) mentionne qu'il y a à peu près autant de façons de parvenir à attribuer les notes décernées par les enseignants qu'il y a d'écoles. Les critères utilisés et le poids qu'on leur donne varient d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. De fait, ces irrégularités posent des doutes sérieux sur la comparabilité et la validité des résultats qui sont, sans conteste, lourds de conséquences pour l'élève, notamment au secondaire.

Ainsi, l'écart observé entre les innovations théoriques proposées dans les périodes *1980* et *1990* et les pratiques réelles en classe conduisent, à nouveau, à une remise en question des orientations ministérielles. De fait, la conjoncture économique et sociale en elle-même n'est pas favorable à la poursuite des objectifs du rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964) concernant la professionnalisation. Les tensions entre le gouvernement québécois et les syndicats

enseignants concernant les relations de travail sont très fortes à la suite de l'adoption de lois spéciales dans le domaine de l'enseignement. L'universitarisation de la formation des maîtres n'a pas les effets de professionnalisation escomptés (Perron, Lessard et Bélanger, 1993).

Outre cela, le regard sur les programmes d'études par objectifs fait l'objet de nombreuses critiques. Plusieurs défis sont posés au système scolaire québécois, notamment la prolifération excessive des objectifs énoncés dans ces derniers (pas moins de 6000 pour l'ordre secondaire), les modes d'appropriation des savoirs scolaires, de la mise en évidence de leur faible mobilisation et de leur faible transfert en dehors des situations d'enseignement-apprentissage (Tardif, 1999). Comme le mentionne cet auteur, les altérations de la motivation et de la persévérance scolaire, le regard critique sur les résultats de scolarisation qui confirment le taux élevé d'échecs, de redoublement, d'abandons ou de décrochage scolaire avant le diplôme d'études secondaires font également partie des défis à surmonter. Tout compte fait, les enjeux de l'évaluation scolaire aussi bien en ce qui concerne les rapports sociaux que ce qui touche à ses conséquences (orientation, sélection, certification) sont trop grands pour qu'une méthodologie de l'évaluation fasse l'unanimité.

Ainsi, le gouvernement, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation du Québec, entreprend de modifier le système d'éducation dans son ensemble dans le but d'accroître la réussite éducative d'un plus grand nombre d'élèves et de les préparer au monde exigeant d'aujourd'hui et de demain. De nombreux rapports et études marquent cette réflexion, notamment les rapports *Préparer les jeunes au 21e siècle* (rapport Corbeau) et *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997), *Les États généraux sur la qualité de l'éducation* (MEQ,1996), *Réaffirmer l'école (*rapport Inschauspé) (MEQ, 1997) En outre, lors des États généraux de 1995-1996, on pose des jalons favorisant l'émergence d'une société toujours plus juste, plus égalitaire et plus démocratique, et ce, en baptisant leur premier chantier *Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances.* De plus, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991) propose dans son rapport annuel sur les besoins de l'éducation,

la professionnalisation du travail des enseignants et de leur formation comme la pierre angulaire d'un nouveau contrat social entre la société québécoise et ses enseignants. [...] *l'enseignant apparaît donc comme un agent de démocratisation sociale et culturelle, celle-ci étant indissociablement liée et intégrée à un développement national qu'on voudrait voir apparaître dans toutes les sphères d'activités* (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1991, p.18)

1.1.4 La réforme de l'éducation dans les années *2000*

À l'aube des années *2000*, une vague profonde de réforme soulève les systèmes d'éducation dans de nombreux pays industrialisés. De fait, moult systèmes éducatifs entreprennent une réforme afin de répondre aux nouvelles exigences du monde moderne et aux pressions exercées par les conjonctures sociale, politique et économique (Lessard, 2000; Tardif et Lessard, 1999). Cette vague de changements a pris naissance aux États-Unis et s'est ensuite propagée en Australie, en Nouvelle-Zélande puis dans plusieurs pays de l'Europe, dans les provinces canadiennes ainsi que dans certains pays de l'Afrique, notamment en Algérie, en Tunisie et au Maroc. Les défis de la concurrence et de la mondialisation étant devenus des variables incontournables dans les pays industrialisés, de nombreuses instances gouvernementales s'interrogent sur l'efficacité et la rentabilité de leur système éducatif. Par conséquent, dans ce contexte où s'exerce une forte pression politique, économique et sociale en faveur d'un système éducatif performant, la visée particulière de la réforme de l'éducation est de mener le plus grand nombre d'élèves québécois à franchir le processus de scolarisation avec succès.

1.1.5 L'avènement des programmes d'études par compétences

Largement associée à la nouvelle «économie du savoir» (OCDE, 2000), à une culture d'apprentissage à vie, aux exigences de qualification accrue et à la problématique de la formation continue dans un contexte économique instable et

Rapport-Gratuit.com

évolutif, la notion de compétence domine désormais dans le milieu scolaire québécois.

Inspirés aussi des recherches sur les théories de l'apprentissage et sur le développement des connaissances, depuis 2001, les curriculums d'études à enseigner aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (MEQ, 2001a, MELS, 2004, 2006a, 2007a) sont élaborés selon une logique par compétences. Ces derniers sont basés sur une conception de l'apprentissage d'inspiration cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, c'est-à-dire essentiellement centrée sur l'élève (Legendre, 2000, 2001, 2004) et sur la manière dont il construit activement son savoir par l'entremise de tâches complexes, contextualisées et signifiantes (Tardif, 2006) ce, dans un environnement riche en interactions sociales (Garnier, Bednarz et Mulanovskaya, 1991, Jonnaert, 2002, Le Boterf, 1997, 2003, 2004, 2005). Pour plusieurs (De Ketele, 2000; Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Jonnaert, 2002; Legendre 2000, 2001, 2004; Mellouki et Gauthier, 2000; Roegiers, 2000, 2004), cela traduit une nette distanciation à l'égard de la pédagogie et de l'évaluation des apprentissages relevant du modèle traditionnel de référence béhavioriste auquel la notion d'objectif est généralement associée.

Au sens large, la notion de compétence fait aujourd'hui l'objet d'une définition relativement consensuelle : un «*savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources variées tant internes qu'externes: connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions*» (Allal, 2000; Jonnaert, 2002; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2004, 2005; Legendre, 2004, 2008; Perrenoud, 1997, 2004a; Roegiers, 2004; Tardif, 2006). Comme le mentionnent ces auteurs, l'accent n'est donc pas mis exclusivement sur les savoirs à faire acquérir, mais aussi sur les processus qui en permettent l'appropriation et le réinvestissement. Par conséquent, dans cette perspective, l'apprentissage n'est pas le résultat d'un cumul de connaissances, mais celui d'un processus de transpositions ou d'adaptation dans l'action.

Le modèle traditionnel (celui de vouloir restreindre l'acte d'apprendre et d'évaluer aux seuls contenus de connaissances) perd sa légitimité. La relation linéaire traditionnellement établie par l'enseignant entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, n'est désormais plus possible. En somme, cette conception de l'évaluation exige de sortir de l'uniformité, notamment en recourant à des pratiques pédagogiques diversifiées, à une pédagogie active et à une pratique évaluative renouvelée des compétences.

1.1.6 Le MEQ et l'évaluation des compétences

La nature même des compétences exige que les enseignants évaluent autrement en tenant compte d'un ensemble de ressources internes et externes et de la capacité de l'élève à les intégrer et à les mobiliser au moment opportun. Dans cette perspective, contrairement aux prescriptions de l'approche behavioriste, les apprentissages doivent être réalisés à partir de tâches complètes, complexes, réelles et signifiantes qui mettent en oeuvre diverses dimensions d'une compétence visée (De Ketele, 2000; De Ketele et Gérard, 2005; Figari, 2001; Paquay, 2002; Scallon, 2004; Roegiers, 2000; Tardif, 2006; Wiggings, 1989, 1998). Ces dernières permettent de mieux préparer l'élève à la richesse, à la complexité et aux défis réels de la «vraie vie». Par conséquent, on propose dans les documents ministériels, une évaluation «authentique».

En somme, ce type d'évaluation rejette le principe de la décomposition, c'est-à-dire de mesurer isolément les composantes d'une compétence, ainsi que le principe de décontextualisation, soit la possibilité d'évaluer une compétence hors contexte (De Ketele, 2000; Figari, 2001; Jonnaert, 2002; Paquay, 2002; Roegiers, 2000; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Ainsi, les problèmes réels à résoudre, les projets, les activités de laboratoire constituent autant de situations d'évaluation authentique (Popham, 1998, 2000; Tombari et Borich, 1999; Wiggings, 1989, 1992, 1998).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) réitère que l'évaluation des apprentissages ne se limite plus à la sanction des acquis, mais qu'elle soutient aussi la réussite des élèves. Conséquemment, le discours associé au début de la période *2000* reconduit l'idée de l'évaluation formative des apprentissages. Nommée *fonction d'aide à l'apprentissage*, cette fonction vise à soutenir la progression des élèves dans une démarche d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, le ministère réitère la pertinence de recourir à certains outils d'évaluation, notamment les grilles d'observation, d'accompagnement ou d'appréciation, l'autoévaluation, les fiches de remédiation, l'analyse des productions de l'élève, le portfolio mis en place dans la classe, etc., De plus, il en propose d'autres : les entrevues, les réseaux de concepts, les listes de vérification, les échelles descriptives des niveaux de compétence, l'illustration de niveaux de performance au moyen de copies types, etc. De fait, l'évaluation des compétences, que l'on soit en cours d'apprentissage, au terme d'une démarche enseignement/apprentissage ou qu'elle serve aux fins de la sanction des acquis ou à la sanction des études, se base surtout sur des données qualitatives issues d'observations en continu. Le jugement de l'enseignant doit reposer sur une évaluation de qualité, empreinte de rigueur, pour éviter toute impression de subjectivité. Ainsi, la responsabilité de l'enseignant dans l'évaluation des compétences a augmenté par rapport à autrefois où il appliquait des tests standardisés. Comme le fait valoir Tardif (2006), la mesure[5] n'est pas disparue, mais elle est intégrée à l'évaluation, comme pratique réfléchie qui est aussi devenue un processus reconnu de jugement. Le concept de jugement professionnel est donc fondamental et incontournable dans le contexte de l'évaluation des compétences.

1.1.7 Le jugement professionnel dans une approche par compétences

Selon Laveault (2008), l'intérêt pour le jugement professionnel en éducation n'est pas nouveau. En effet, les enseignants interprétaient déjà les données recueillies sur

[5] Le terme mesure a une acceptation beaucoup plus restreinte que le mot évaluation. La mesure concerne la cueillette et le traitement des informations. Elle constitue une étape de la démarche ou du processus d'évaluation. L'évaluation implique l'interprétation des informations.

les apprentissages de l'élève. D'ailleurs, ce concept a toujours été une composante du processus d'évaluation et est présent dans la documentation ministérielle depuis les années *1980*. En fait, ce qui est nouveau dans le cadre de la présente réforme, c'est l'accent mis sur le jugement professionnel qui se trouve en filigrane dans l'ensemble du processus d'évaluation. Ce tournant est manifeste, notamment dans les orientations et les balises ministérielles présentées dans la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) introduite dans le système scolaire québécois en 2003. À ce propos, le MEQ souligne que :

> *L'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement professionnel de l'enseignant. Ainsi, le jugement professionnel est désormais considéré comme la pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages. Ceci confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent* (MEQ, 2003, p. 17).

Tel que le fait valoir Figari (2001, 2006, 2013), le jugement professionnel est un acte professionnel qui appelle à la mise en place d'une démarche méthodologique rigoureuse. D'ailleurs, comme le témoignent plusieurs études francophones et anglophones, cet acte professionnel est complexe et comporte des enjeux majeurs, particulièrement lors des prises de décisions sommatives qui contribuent à la certification des apprentissages des élèves (Hadji, 1997, 2012; Lemay, 2000; Merle, 1996, 2004; Perrenoud, 1989, 1998; Speck, 1998). Concept pivot dans cette étude, il sera approfondi dans le chapitre 2.

1.1.8 Les enjeux reliés au caractère complexe de l'évaluation certificative

L'évaluation a une dimension à la fois déontologique et éthique, car en élaborant la note du bilan certificatif, l'enseignant n'indique pas seulement le niveau de développement ou d'atteinte des compétences, mais il met aussi en perspective l'avenir scolaire de l'élève. Il tente de pronostiquer au plus juste dans quelle mesure

celui-ci sera apte à suivre l'enseignement dans un programme donné (Crahay, 2003), soit des formes de «paris sur l'avenir» (Marcoux et Crahay, 2008).

Au secondaire, le jugement de l'enseignant porté au terme d'un cycle d'apprentissage a des conséquences sérieuses sur la carrière scolaire et la carrière professionnelle de l'élève (Lemay, 2000; Laveault, 2008; Lecointre, 1997; Merle, 1996). Au Québec, depuis septembre 2008, les élèves ont à choisir entre le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée ou le parcours de formation axée sur l'emploi: la formation préparatoire au travail (FPT) et la formation à un métier semi-spécialisé (FMS). Les résultats obtenus au bilan des apprentissages de fin de cycle en langue d'enseignement et en mathématique en secondaire II et III sont des conditions spécifiques d'admission aux divers parcours de formation. Les parcours de formation générale et de formation générale appliquée mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le parcours de formation axée sur l'emploi mène à un certificat délivré par le ministère de l'Éducation. Selon le MELS[6] (2007a), les parcours de formation ont principalement pour objectifs de contrer le décrochage scolaire et de favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires. Précisons, qu'au Québec, en 2007, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était de 85,1%.

Au terme du deuxième cycle du secondaire, le jugement de l'enseignant a des conséquences sur la diplomation des élèves qui satisfont aux exigences de la Direction de la sanction des études. Pour satisfaire aux exigences ministérielles pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, l'élève doit avoir accumulé au moins 54 unités en 4e et en 5e secondaire, dont au moins 20 unités de 5e secondaire ainsi que des unités obligatoires dans les disciplines suivantes : mathématique, science et technologie, histoire et éducation à la citoyenneté et arts de la 4e secondaire; français, langue d'enseignement, anglais, langue seconde, éthique et culture religieuse et éducation physique et à la santé de la 5e secondaire.

---

[6] Le MEQ est devenu le MELS en 2005

Le jugement de l'enseignant a des conséquences directes sur les élèves. Il peut provoquer une perte d'estime de soi, de l'angoisse, une démotivation, l'abandon ou encore le décrochage scolaire (Bélair, 1999; Black et Wiliam, 1998, 2005, 2006; Crooks, 1988; Hobbs, 1975). Ainsi, le jugement professionnel exprimé à propos de la maîtrise, par l'élève, des compétences attendues à des fins de certification et de sanction des études, doit représenter la réalité avec le plus de justesse et de pertinence possible. On parle alors de la fiabilité du jugement professionnel, de la fidélité, sa crédibilité ou de sa pertinence et par conséquent, de la validité de la décision (Bélair, 2007; Roegiers, 2004).

Dans une autre optique, Cardinet (1986a) ajoute que l'évaluation certificative place l'enseignant dans un conflit de loyautés: loyauté envers l'élève, mais aussi loyauté envers la société dans l'exercice de sa fonction de certification des apprentissages. En ce sens, tel qu'il est mentionné dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), dans le contexte éducatif québécois où l'on vise l'égalité des chances et la réussite éducative pour tous, des valeurs fondamentales telles la justice, l'égalité et l'équité ainsi que des valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence doivent constituer des assises aux pratiques d'évaluation des apprentissages. Ces choix soutiennent en réalité la thèse de l'éducabilité (Meirieu, 1994) de chaque élève dans une perspective de justice sociale, soit la clef de voûte de l'idéologie de l'égalité des acquis. Cette idéologie démocratique est un principe fondamental qui suppose le droit à la réussite et au développement optimal de chacun (Crahay, 1997, 2000). De fait, elle s'accorde depuis les années soixante au principe de la démocratisation de l'enseignement qui était préconisée dans la Politique ministérielle d'évaluation pédagogique de 1981 et est l'objectif central retenu par le ministère de l'Éducation dans *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997).

1.2 LE POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

La deuxième partie de ce chapitre présente le problème de recherche. L'importance de cette recherche aux plans scientifique et social et les questions qui balisent cette recherche sont ensuite exposées. Les objectifs de recherche complètent ce chapitre.

1.2.1 Une réalité complexe empreinte de profondes transformations

Au cœur des multiples enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels, le métier d'enseignant en milieu scolaire est confronté de toutes parts à des transformations majeures. Les travaux de Barrière (2002), Delvaux, Dourte et Verhoeven (1996), Lessard (2000), Tardif et Lessard (1999), Maroy (2002), Maroy et Cattonar (2000), Tardif et Lessard (2004), Tardif, Lessard et Mukamurera (2001) mettent notamment en lumière la complexité du travail d'enseignant. Selon Maroy (2002), l'enseignement, et particulièrement l'enseignement secondaire, est en «crise». Ce discours de la crise de l'enseignement exprime que depuis plusieurs années, les enseignants doivent faire face à de nombreuses évolutions qui touchent le système éducatif et le champ de leur activité professionnelle.

C'est un fait, le métier d'enseignant a changé. Les repères d'antan sont particulièrement altérés. Plusieurs aspects de l'évolution du travail enseignant, notamment le foisonnement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'expansion et l'éclatement des connaissances ainsi que le nouveau rapport aux savoirs se répercutent directement sur le rôle et l'identité professionnelle des enseignants. Par ailleurs, comme le font valoir Tardif et Lessard (2004) ainsi que Tardif, Lessard et Mukamurera (2001), la mouvance des repères culturels et moraux, la transformation des structures familiales, l'éclatement des modèles d'autorité, le public scolaire plus hétérogène et plus «difficile», les difficultés pour certains élèves à accorder une valeur et un sens cognitif aux activités d'apprentissage et aux contenus des savoirs scolaires, les nouveaux modes d'accès

à l'information, les exigences d'efficience, les compressions budgétaires de l'État québécois dans le financement de l'éducation sont, entre autres, des phénomènes qui complexifient profondément les conditions de l'exercice professionnel des enseignants. Il en découle que la charge de l'enseignant est plus lourde qu'avant et aussi plus prenante, plus exigeante. En outre, comme le soulignent Beck, Hart et Kosnick (2002), dans les pays occidentaux, les corps enseignants sont soumis aux pressions grandissantes d'organismes de contrôle de leur moralité.

Au Québec, comme le montrent Jeffrey (2013), Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon (2009); Jeffrey et Gauthier (2003), le travail enseignant est désormais balisé par des normes juridiques et morales sévères, notamment dans la Loi sur l'instruction publique (Loi 180), dans les conventions collectives des enseignants, dans le code civil et le code criminel, dans la loi de la protection des mineurs et dans la charte québécoise. En fait, il est demandé aux enseignants d'être en tout temps irréprochables, voire d'être empreints d'un jugement éthique. À cet égard, le référentiel de compétences professionnelles de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001b) fait de la dimension éthique une compétence professionnelle énoncée «*Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*» (MEQ, 2001b, p.131). Tout compte fait, devant la figure actuelle de ces profondes transformations, les enseignants sont appelés à devenir de véritables professionnels de l'intervention éducative.

De fait, le passage du «maître artisan», qui recourait de façon isolée à une méthode préétablie et ordonnée telle que décrit par Paquay (1994) et repris par Gauthier (1997) :

> *Dans sa classe, il contrôlait le temps, les déplacements, la posture, les récompenses et les punitions, les présences, le groupe. Au cours de sa formation, il avait appris les matières de base, plus une série de trucs et recettes recensés dans les premiers traités de pédagogie.* (Gauthier,1997,p.12)

à un «enseignant professionnel», entraîne inévitablement un mouvement de clarification de l'approche de formation initiale et continuée des enseignants :

> *Un expert autonome, responsable, qui apprend en continu et devrait bénéficier d'une reconnaissance sociale. L'expertise de ce professionnel est alors constituée d'une compétence dans la discipline qu'il enseigne, mais aussi de sa capacité de mettre en œuvre en partenariat les meilleurs moyens possible d'apprentissage de tous les élèves*
> (Gauthier, 1997, p.13)

Dans ces conditions, l'ensemble des défis posés actuellement aux enseignants appelle un «scénario pour un métier nouveau», comme le dit Meirieu (1994). Par conséquent, là où hier on parlait de perfectionner, on parle plus que jamais de professionnaliser. Il s'agit d'un retour cyclique du discours de la professionnalisation inscrit dans les orientations ministérielles depuis les années 60.

Comme plusieurs chercheurs l'ont laissé entendre au Québec comme ailleurs, cette volonté de la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des enseignants est largement revendiquée dans les discours officiels de nombreux pays. De fait, il s'agit d'une tendance générale des systèmes éducatifs qui se traduit par des transformations des acteurs, des formations, des savoirs et des compétences professionnelles. Elle découle entre autres de l'évolution des besoins du système éducatif et, plus précisément, du nouveau contrat social que la société a établi avec l'école. En ce sens, la professionnalisation est perçue, entre autres, comme une solution au renouvellement du corps enseignant et à l'adaptation de leurs pratiques aux nouvelles réalités scolaires et sociales complexes et incertaines, voire une absolue nécessité dans la solution de la «crise» de l'éducation (Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 1999; Lessard, 2000; Perrenoud, 1993, 2004b; Perron, Lessard, Bélanger, 1993; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

Tels qu'en témoignent les travaux de Bourdoncle (1991, 1993, 2000), Lang (1999), Lessard (2000), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), le processus de professionnalisation est entendu comme la construction de nouvelles

professionnalités : c'est-à-dire des dispositifs internes à la personne lui permettant d'agir dans des situations complexes variées, de gérer les incertitudes et de pouvoir faire face aux changements dans l'exercice de son activité professionnelle.

Par conséquent, d'après ce que font ressortir Charlot, Bauthier et Rochex (1992), Paquay et *al.* (1996) et Perrenoud (2010), l'individu professionnel doit disposer d'une certaine expertise s'exprimant par des savoirs et des compétences spécifiques, le tout s'effectuant dans un exercice réfléchi, éthique, responsable et autonome. De ce fait, pour rejoindre l'état envié des professions établies, Bourdoncle (1991,1993), Lang (1999) et Lessard (2000) évoquent la nécessité de construire une nouvelle identité professionnelle tant aux niveaux individuel, collectif qu'organisationnel. Conséquemment, les enseignants, jeunes et expérimentés doivent être considérés comme des professionnels capables de justifier leurs activités professionnelles de manière rigoureuse, c'est-à-dire sur une solide base de connaissances et de savoirs théoriques fortement articulés et intégrés à leurs pratiques professionnelles (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard,1997; Perrenoud,1996a,1996b; Tardif, 1993; Tardif et Gauthier, 1996). Néanmoins, c'est la finalité poursuivie par le travail de la formation universitaire à l'enseignement.

L'enjeu principal pour le personnel enseignant devient la maîtrise de savoirs théoriques ou professionnels qui contribuent à la réflexivité et la rationalisation de sa propre pratique plutôt que le recours aux savoirs d'expérience. De ce fait, le modèle du «praticien réflexif» promu par Schön (1983/1994) est proposé aux enseignants notamment via les pratiques de formation initiale et continuée. Dès lors, dans cette perspective, la formation continuée des personnels scolaires axée sur le développement de savoirs professionnels et d'un ensemble de compétences professionnelles permettant l'exercice du métier d'enseignant renouvelé dépasse le perfectionnement ponctuel qui ne répondait en fait qu'à des obligations décidées par un système ou une organisation (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Ainsi, dans une visée de professionnalisation des enseignants, depuis 2001, douze compétences professionnelles présentées dans un référentiel de compétences

RapportGratuit.com

professionnelles sont à développer par l'enseignant en exercice ainsi que par le futur enseignant ce, dès la formation initiale à l'enseignement. Ces compétences tournent autour de quatre axes : fondements (2); acte d'enseigner (4); contexte social et scolaire (4); identité professionnelle (2).

Concept polysémique, la compétence professionnelle est généralement définie dans la littérature scientifique comme un «ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales que le sujet peut mobiliser à bon escient afin de traiter une situation complexe avec succès» (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2003, 2004; Legendre, 2001; Mellouki et Gauthier, 2000; Paquay, 1994; Perrenoud, 1995a, 1995b, 1999; Rey, 1996). Ainsi, la compétence, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou celle à construire chez l'élève, est conçue comme un rapport actif entre savoirs et agir, c'est-à-dire comme un savoir-agir au sens de «savoir faire usage de». En outre, comme le soulignent Legendre (2001) et Perrenoud (1995a, 1995b), la compétence peut être décortiquée en composantes, mais le tout (la compétence) représente davantage que la simple somme des parties (les composantes), contrairement à la pédagogie par objectifs des années *1970*. En ce qui a trait à la professionnalité de l'agir évaluatif des enseignants, cela suppose le développement de la compétence professionnelle «*évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*» (MEQ, 2001b, p.91). De fait, cette compétence est constituée de plusieurs composantes, c'est-à-dire des gestes professionnels mis en œuvre dans l'agir évaluatif de manière interactive renvoyant à des dimensions sociales, culturelles, techniques, éthiques.

Force est de constater que le développement de la compétence professionnelle «savoir évaluer» dans un contexte de professionnalisation est porteur de tensions et pose des défis particuliers aux enseignants et aux établissements d'enseignement.

1.2.2 Les tensions relatives aux pratiques d'évaluation scolaire

De tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires (Tardif, 2006; Tardif, Lessard et Makamurera, 2001). Divers phénomènes générateurs de tensions et de sentiment d'insécurité évoquent le problème des pratiques d'évaluation scolaire qui prévaut, jusqu'à maintenant, dans les établissements scolaires québécois.

1.2.2.1 Les nombreux changements de directives tant ministérielles que locales

Un programme de recherches empiriques sur le savoir évaluer en situation d'évaluation certificative mené au Québec par Baribeau (2009) et Bélair et Baribeau (2008) auprès de 39 enseignants du premier cycle du secondaire dans sept disciplines (français langue d'enseignement, anglais langue seconde, mathématique, science et technologie, éducation physique et à la santé, univers social, arts : musique et arts plastiques) met en exergue les enjeux et les tensions générées par une réalité aux prises avec des perpétuels changements de directives tant ministériels que locales.

Les nouvelles dispositions règlementaires de septembre 2007 prescrivant un retour en force du redoublement, de la référence à la moyenne du groupe (conception «traditionnelle» du mode normatif), d'une appréciation quantitative avec des notes chiffrées exprimées en pourcentage plutôt que qualitatives avec des cotes (lettres), engendrent un stress quotidien et de la confusion auprès des enseignants (Baribeau, 2009; Bélair et Baribeau, 2008; Bellehumeur et Painchaud, 2008; Dionne, 2005; Durand, 2010; Mathieu et Enright, 2008). Ces dispositions sont en fait en contradiction avec le discours ministériel associé à la réforme des programmes de formation qui préconise une pratique évaluative renouvelée des compétences.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Associés à un «laisser-faire» et à un non-contrôle ministériel, les programmes de formation de l'école québécoise par compétences (MEQ, 2001a, MELS, 2004, 2006a, 2007a) qui reposent en fait sur l'initiative et l'autonomie professionnelle des enseignants, sont considérés au début de l'année scolaire 2011-2012 comme trop généraux par des enseignants (Baribeau, 2009; Bélair et Baribeau, 2008). De plus, une appréhension quant à l'approche par compétences émerge, alléguant que la subordination des connaissances aux compétences entraîne l'appauvrissement des apprentissages scolaires des élèves. Par conséquent, les nostalgies voulant conserver l'acte d'apprendre et d'évaluer aux connaissances créent, à nouveau, un mouvement de résistance conservatrice. Conséquemment, au début de l'année scolaire 2010-2011, le personnel scolaire se voit à nouveau confronté à un retour de balanciers au gré des groupes de pression (syndicats, associations disciplinaires, parents, public, médias). De surcroît, les programmes d'études au primaire et au secondaire ont été modifiés, notamment en y ajoutant des précisions sur la progression des apprentissages de l'élève. Par conséquent, de nouvelles balises pour l'évaluation des apprentissages des élèves sont introduites et prescrites dans le milieu scolaire.

Ainsi, depuis le début de l'année scolaire 2011-2012, l'évaluation propre à chaque discipline s'appuie sur de nouvelles orientations en évaluation annoncées dans la publication des documents *La progression des apprentissages* (MELS, 2011a) et *Cadres d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011b). Ces changements visent notamment à accorder une place explicite à l'évaluation des connaissances. En fait, *La Progression des apprentissages* (MELS, 2011a) est une classification organisée et hiérarchisée des connaissances que l'élève doit acquérir et être capable d'utiliser chaque année ce, dans une logique d'un programme d'études structuré sur une base pluriannuelle et d'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage. Ainsi, les apprentissages des élèves et leur évaluation se trouvent recentrés sur l'acquisition et la maîtrise des connaissances. L'année 2011-2012 marque dès lors l'entrée en vigueur d'épreuves uniques obligatoires qui comportent une section de questions à choix multiples dont la pondération

représente 60% de l'épreuve, notamment en 4e secondaire en science et technologie et en mathématique. La correction de ces sections est sous la responsabilité du Ministère. Les autres sections de ces épreuves dont la pondération représente 40% comprennent des questions à réponses courtes. En outre, pour répondre aux attentes ministérielles, on demande aux enseignants et à la direction de l'établissement de revoir certaines normes et modalités d'évaluation des apprentissages des élèves dont ils se sont dotés au cours des dernières années afin de déterminer l'importance à accorder, dans le résultat de l'élève, à l'évaluation des connaissances ainsi qu'à l'évaluation des compétences. Pour le personnel enseignant, cela signifie une plus grande flexibilité et une autonomie professionnelle accrue quant aux modalités à mettre en place dans les façons de constituer les résultats scolaires.

Également, les critères d'évaluation présentés dans les *Programmes de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a, MELS, 2004, 2006a, 2007a) sont revus. Ils sont précisés dans les *Cadres d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011b) qui visent à simplifier l'évaluation en permettant notamment une réduction du nombre de résultats disciplinaires à consigner et à communiquer dans un bulletin scolaire unique utilisé dans toutes les écoles du Québec. À ces nouveautés, s'ajoute un bulletin national qui présente une nouvelle pondération, à savoir 20% pour la première étape (remise le 15 novembre), 20% pour la deuxième étape (remise le 15 mars) et 60% pour la troisième étape (remise le 10 juillet). La 3e étape (60 %) concerne les évaluations des apprentissages (connaissances et compétences disciplinaires) que l'enseignant a réalisées depuis le début de la troisième étape (mi-mars). Il peut également inclure, le cas échéant, les évaluations réalisées en fin d'année scolaire, et qui couvrent la matière de toute l'année. Les résultats disciplinaires sont exprimés en pourcentage et sont accompagnés de la moyenne du groupe. Par ailleurs, tel que précisé dans les articles 30.1 et 30.2 du Régime Pédagogique de l'éducation au préscolaire de l'enseignement primaire et secondaire modifié par le décret le 20 août 2010 :

> [...] *à la fin de la troisième étape de l'année scolaire, le résultat disciplinaire final consiste en un bilan portant sur l'ensemble des cadres d'évaluation des apprentissages afférents aux programmes d'études ainsi que sur les résultats des épreuves institutionnelles et/ou ministérielles obligatoires* [...] *Les résultats des épreuves uniques imposées par la ministre en 4e secondaire (mathématique, histoire et éducation à la citoyenneté, science et technologie et arts) et en 5e année du secondaire (langue d'enseignement, langue seconde, éthique et culture religieuse, éducation physique et à la santé) valent 50 % du résultat final.*

Conformément au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, pour tous les programmes d'études offerts à l'enseignement secondaire dans le cadre d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, la note de passage est fixée à 60%. Le résultat final de l'élève est composé de 50 % de la note école modérée et de 50 % de la note de l'épreuve unique du Ministère convertie, s'il y a lieu. De fait, la moyenne et l'écart-type, c'est-à-dire la distribution des notes autour de la moyenne, des notes obtenues à l'épreuve unique par les élèves d'un groupe donné sont comparés aux notes transmises par l'école pour ces mêmes élèves. Si une différence existe entre les deux distributions, celle des notes de l'école est ramenée, par la modération, à la distribution de l'épreuve unique.

De plus, considérant l'importance du français, langue d'enseignement, l'élève doit démontrer une maîtrise suffisante de chacune des trois compétences visées par le programme d'études concernant l'écriture, la lecture et la communication orale. Ainsi, au terme de la 5e secondaire, l'élève doit obtenir un résultat final d'au moins 50% à chacun des volets. La compétence liée à l'écriture est évaluée au moyen d'une épreuve unique et d'évaluations par l'enseignant selon les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves établies par les enseignants et approuvées par la direction de l'école. Le résultat final du volet est composé de 50 % de la note de l'école après modération et de 50 % de la note obtenue à l'épreuve unique corrigée par le Ministère et convertie, s'il y a lieu. Cependant, si la note obtenue par ce calcul est inférieure à la note obtenue à l'épreuve unique, elle est remplacée par la note obtenue à l'épreuve ministérielle.

Aussi, tel que précisé dans l'article 96.15 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3), l'enseignant a le droit de choisir les instruments d'évaluation des élèves. Ces choix doivent être établis localement et collectivement par l'équipe-école et précisés dans un dossier intitulé «normes et modalités d'évaluation».

Finalement, à compter de juin 2012, le jugement de l'enseignant porté après la troisième étape pour établir le résultat final au bilan, c'est-à-dire la décision évaluative qui contribue à la reconnaissance des compétences et à la certification des apprentissages des élèves, ne s'établira plus obligatoirement à l'aide des *Échelles des niveaux de compétence* (MELS, 2007b). Rappelons que, depuis 2007, l'utilisation des échelles des niveaux de compétence (MELS, 2007b) était prescrite par l'article 30.1. du Régime pédagogique de l'éducation au préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire pour établir le profil du niveau de compétence atteint par l'élève lors du bilan des apprentissages. De fait, elles constituaient jusqu'en juillet 2011, l'outil de références communes à tous les enseignants du Québec pour rendre compte du niveau de compétence atteint par l'élève au terme du cycle d'apprentissage. Présentées sous la forme d'une échelle descriptive globale ou holistique, à l'image des «rubrics» des écrits américains tels Briars et Resnick (2000), Kendall (2001), Linn et Gronlund (2000), Marzano et Kendall (1997), Popham (1997, 2000), les échelles descriptives ou «*rubrics*» visent à contribuer, entre autres, à une interprétation la plus univoque et équitable possible quant au niveau de compétence atteint par l'élève. Par contre, l'utilisation des échelles des niveaux de compétence (MELS, 2007b) est fortement recommandée.

1.2.2.2 L'insuffisance de dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants

À ces générateurs de sentiment d'incompréhension chez les enseignants, les travaux de Baribeau (2009), Bélair et Baribeau (2008), Dionne (2005), Proulx (2005), Maroy (2002), Tardif et Lessard (2004) laissent voir que les enseignants du

secondaire se disent démunis face à l'évaluation et qu'ils font «face à la musique» comme ils le peuvent. À ce propos, Pelletier (2006) souligne que de tous les objets décentralisés vers l'école dans le cadre du renouveau pédagogique actuel, celui de l'évaluation des apprentissages est celui que les directions d'établissement sont les moins bien préparés à gérer. En outre, les analyses de Tardif et Lessard (2004) mettent en lumière la faible disponibilité des directions d'établissement pour assumer des tâches qui invitent les enseignants à se professionnaliser. Plusieurs enseignants disent d'ailleurs avoir peu de formation et d'accompagnement relativement à l'évaluation des apprentissages, de temps pour les échanges et les rétroactions entre les collègues de l'équipe-cycle disciplinaire (Baribeau, 2009; Bélair et Baribeau, 2008).

À ces éléments qui génèrent une incompréhensibilité chez les enseignants, s'ajoute le travail en équipe cycle qui constitue aussi un défi majeur parce que sa gestion est sous la responsabilité des enseignants, qu'il se situe à contre-courant de leur culture professionnelle marquée par le travail en solitaire et qu'il appelle des transformations de leurs savoirs, de leurs attitudes, de leurs valeurs et de leurs comportements (Proulx, 2005; Tardif, 2006; Tardif, Lessard et Makamumera, 2001). À cet égard, Maroy (2002), Maroy et Cattonar (2000) soulignent que les enseignants du secondaire se perçoivent avant tout comme leurs propres méthodologues. Ils travaillent avec des formateurs «experts disciplinaires» centrés sur une discipline et se préoccupent fort peu d'évaluation.

Tout compte fait, comme le témoignent les travaux de Baribeau (2009), de Bélair et Baribeau (2008) et de Dionne (2005), la majorité des enseignants du premier cycle du secondaire «tâtonnent» leurs actes évaluatifs de façon isolée. En ce sens, Proulx (2005), Tardif, Lessard et Makamumera (2001) ont noté que les relations entre enseignants reposent davantage sur la convivialité que sur la capacité de travailler en collégialité autour de projets éducatifs. Baribeau (2009) et Bélair et Baribeau (2008) ont constaté que l'élaboration des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages des élèves désormais établies par le milieu

scolaire, alors que la commission scolaire en était auparavant chargée, est une autre source de malaises. Il s'agit d'une occasion pour l'équipe-école (direction d'établissement et enseignants) d'établir des choix collégiaux quant aux changements à introduire dans les pratiques évaluatives. Toutefois, l'établissement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages exige, de la part des intervenants de première ligne, une appropriation des divers documents ministériels et des encadrements légaux et législatifs relatifs à la vision renouvelée de l'évaluation des apprentissages[7]

Malgré les pistes proposées par le MELS pour procéder au renouvellement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages présentées dans le guide *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages* (MELS, 2008), plusieurs zones d'ombre et plusieurs questions relatives à la nouvelle vision de l'évaluation et aux nouvelles responsabilités de l'école sont soulevées par les acteurs du milieu scolaire (coordonnateurs des services éducatifs, directions d'établissement, conseillers pédagogiques, enseignants) (Baribeau, 2009). Que ce soit d'un point de vue éthique, théorique, méthodologique, technique ou communicationnel, une certaine réticence pour l'évaluation perdure et laisse à l'enseignant un poids lourd à supporter.

1.2.2.3 La diversité des logiques de notation

Une autre tension est relevée dans les travaux de Bellehumeur et Painchaud (2008), Durand (2010), Mathieu et Enright (2008) associés à des études québécoises portant sur l'établissement du jugement professionnel d'enseignants du

---

[7] la loi sur l'instruction publique (loi 180) ou la loi sur l'enseignement privé pour les établissements privés, l'instruction annuelle, le Régime pédagogique, le guide Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages (MELS, 2008), les nouveaux programmes de formation (MELS, 2004, 2006a, 2007a), la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ,1999), la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003), les Cadres d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011b), les Échelles des niveaux de compétence (MELS, 2007b).

3e cycle du primaire (6e année). Ces travaux font ressortir trois logiques de notation. Premièrement, une logique cumulative/quantitative, en deuxième, une logique cumulative/qualitative et finalement, une logique intuitive/qualitative. Dans la logique cumulative/quantitative, les enseignants cumulent plusieurs tests, contrôles écrits et examens, font la somme de tout ce qui a été objet d'évaluation à l'aide de notes chiffrées, font une sorte de moyenne arithmétique (additions, pourcentage) et font ensuite correspondre à chaque résultat un niveau à partir d'une légende (ex : niveau 1 : nettement en deçà des exigences, niveau 2 : en deçà des exigences, niveau 3 : satisfait minimalement aux exigences, niveau 4 : satisfait aux exigences, niveau 5 : dépasse les exigences.

Dans la logique cumulative/qualitative, les enseignants cumulent beaucoup d'informations de divers types tels des observations, des travaux, des contrôles écrits et des examens. L'évaluation se fait de façon globale non chiffrée en fonction de la progression de l'élève par rapport à lui-même dans un processus d'évolution personnelle. Au moment du bilan des apprentissages de fin de cycle, les enseignants cherchent des façons de procéder qui rassurent l'élève et ses parents.

Dans la logique intuitive/qualitative, les enseignants se fient beaucoup sur la connaissance qu'ils ont de l'élève, sur les impressions que lui procure l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Dans cette logique apparaît un certain nombre de critères propres aux enseignants tels que la participation de l'élève en classe et sa collaboration au travail d'équipe, l'effort, la vitesse d'exécution pour réaliser les tâches, les devoirs et l'étude, la responsabilisation, etc.

1.2.2.4 Les dérives associées au processus de certification des apprentissages

Les recherches démontrent des «défaillances ou des distorsions» du jugement scolaire des enseignants dues notamment à sa part subjective. De fait, les analyses des techniques d'évaluation et de notation montrent que celles-ci sont très flottantes, voire arbitraires. De nombreuses contributions francophones et anglophones mettent

effectivement en évidence les insuffisances, les effets préjudiciables et les forts enjeux de certaines pratiques d'évaluation scolaire, notamment les pratiques d'évaluation sommative et certificative (Allal, Wegmuller et Riedweg (2008), Beckers (2002), Bressoux et Pansu (2003), Cardinet (1986a, 1990, 1992), Foucault (1975), Gérard (2002), Hadji (1997, 2012), Laveault (2008), Lecointre (1997), Lemay (2000), Marcoux et Crahay (2008), Merle (1996, 2004); Mottier Lopez et Allal (2008), Perrenoud (1989, 1998), Pourtois (1978), Scallon (1999), Speck (1998), Tardif (2006)). Ces défaillances ou ces distorsions qui contaminent le traitement de l'information et qui conduisent à des jugements erronés sont relevées chez plusieurs auteurs posant du coup des doutes sérieux sur la validité et la fidélité des résultats scolaires qui sont, sans conteste, lourds de conséquences pour l'élève, notamment au secondaire.

D'ailleurs, du côté de la tradition sociologique, Bourdieu et Passeron (1970), des figures marquantes de la sociologie française, soulignent que l'école est une institution qui fonctionne comme une machine de sélection sociale par différents mécanismes de classification et de sélection opérés en majeure partie par les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Force est de constater qu'un tel flux de tensions et de critiques qui s'exercent sur les enseignants peut constituer une entrave à l'intégration d'une culture d'évaluation qui serve le développement de la professionnalité de l'agir évaluatif, notamment un levier qui contribue à l'émergence de pratiques d'évaluation cohérentes aux théories soucieuses de la question de la pertinence méthodologique et de la prudence éthique dont doit témoigner l'évaluateur. L'ensemble de ces tensions gênent le développement (individuel et collectif) de la compétence professionnelle #5 ««*évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*»» présentée dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001b, p.91).

Rapport-Gratuit.com

1.3 Les apports de la recherche sur l'objet de recherche visé

Il va sans dire que devant ce paysage professionnel caractérisé par des phénomènes complexes, incertains et instables, l'agir évaluatif, que ce soit d'un point de vue théorique, méthodologique, éthique ou communicationnel, mérite sans conteste une attention particulière. En fait, ce thème de recherche trouve indéniablement sa pertinence sociale puisqu'il s'inscrit dans les débats sociaux actuels.

De fait, les nombreuses revues francophones spécialisées dans l'éducation et dans le champ de l'évaluation scolaire[8] mettent en évidence les insuffisances de connaissances théoriques en ce qui a trait à l'objet d'étude de cette recherche doctorale. En outre, la mise en relation de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation dans une visée de professionnalisation des acteurs et de l'analyse des pratiques d'évaluation visant la reconnaissance des compétences dans les prises de décisions de certification des apprentissages des élèves au terme du secondaire (IV et V) constitue un objet d'étude inédit dans le champ de la recherche en évaluation. Les recherches ont été faites à partir de différentes bases de données spécialisées en sciences de l'éducation, telles que *CBCA Education*, *Educational Abstracts Online*, *Educational Research Complete*, *ERIC (EBSCO)* et de systèmes d'archivage en ligne de publications universitaires et scientifiques tels que *Journal storage (JSTOR), SAGE Journals Online, Taylor & Francis Journals Online* et *Ingentaconnect Publications*. Des articles scientifiques ont été trouvés à l'aide du moteur de recherche *Google Scholar*. Les banques de thèses de doctorat électroniques publiées sur le Portail *Francophone des Thèses Électroniques : http://www.cybertheses.org/ le Portail* Thèses Canada : http:// www.

[8] Revue Canadienne de l'éducation, Revue Canadienne des jeunes chercheurs en éducation, Revue des Sciences de l'éducation, Revue Mesure et évaluation en éducation, Revue des Sciences de l'éducation de MC Gill, Revue suisse des Sciences de l'éducation ainsi que plusieurs revues anglophones, telles que Assessment in Education ou The journal of the International Association for Educational Assessment (IAEA), Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Journal of Educational Research, McGill Journal of Education, Review of Educational Research

collectionscanada.gc.ca/ thesescanada/ index-f.html et *ProQuest Dissertations and Theses* http://www.proquest.com/, ont été aussi exploités.

Comme on l'a vu précédemment, de nombreuses contributions francophones et anglophones mettent en évidence des carences quant aux pratiques d'évaluation scolaire, jadis mises au point pour sanctionner les apprentissages et mesurer le rendement scolaire pour la sélection des élèves, la certification ou la délivrance de diplômes. Par conséquent, on retrouve plusieurs études qui apportent des éclairages sur les biais, les défaillances du traitement de l'information qui conduisent à des jugements erronés posant du coup des doutes sérieux sur la validité et la fidélité des résultats scolaires. Comme déjà mentionné, les forts enjeux liés à ce type de pratique d'évaluation et les effets préjudiciables sur l'élève, à savoir l'estime de soi de l'élève, l'échec scolaire, la motivation, l'abandon ou le décrochage scolaire, son orientation dans le processus de scolarisation, l'obtention du diplôme d'études secondaires, la reproduction des inégalités sociales, de sélection et de tri social ont été l'objet de l'attention d'un grand nombre de chercheurs.

À cet égard, comme nous l'avons démontré auparavant, les études recensées sont surtout riches en ce qui concerne les pratiques d'évaluation formative au primaire. À titre d'exemple, au Québec, Bélair (1993), Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra, Hébert (2007), Morrissette (2008, 2010, 2011) se sont intéressé à documenter le savoir-faire mis en œuvre par des enseignants du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages. Les recherches réalisées sur l'évaluation formative dans le contexte de l'enseignement secondaire sont ancrées dans des disciplines scolaires tel le français (par exemple, Allal, Bain et Perrenoud (1993), Dezutter (2009), Dixon et Wiliams (2003), Leung et Mohan (2004), les mathématiques (par exemple, Caron et Loye (2009), Clarke (1995), Kazadi (2005) et les sciences (par exemple, Bell et Cowie (2001), Dionne (2005), Dylan, Lee, Harrison et Black (2004), Trudel, Parent et Auger (2008). Toutefois, le nombre de travaux développés sur cet objet de recherche n'est pas abondant. Ceci pourrait s'expliquer, à l'instar de Allal, Bain et Perrenoud (1993) par

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

le fait que l'évaluation est souvent perçue de la part des didacticiens comme la bête noire des didacticiens qui s'en remettent au conseiller pédagogique, soit le responsable ou le spécialiste des pratiques évaluatives :

> *Pour plusieurs didacticiens, l'évaluation n'entre pas forcément dans les toutes premières priorités; elle est même parfois ressentie du fait des habitudes d'évaluation prises par les enseignants, comme un frein aux rénovations plutôt que comme levier pour faire évoluer les pratiques ou comme une nécessité pour éviter les dérapages. On a ainsi assisté à une division du travail entre didacticien et spécialistes de l'évaluation. La convergence entre didactique et évaluation subsiste. Spécialistes de l'évaluation et didacticiens sont donc condamnés à travailler ensemble s'ils veulent contribuer à changer les pratiques.* (Allal, Bain et Perrenoud, p.266)

À l'instar de Wyatt-Smith, Klenowsi et Gunn (2010), en ce qui concerne le jugement professionnel des enseignants, il demeure qu'il s'agit d'un territoire largement inexploré. Des recherches réalisées au Québec par Bellehumeur et Painchaud (2008), Durand (2010); Mathieu et Enright (2008) ont permis de documenter le jugement des enseignants du troisième cycle du primaire (6e année). En outre, une étude au primaire[9] a été menée en parallèle au canton de Genève et au Québec en 2008 par Allal et Lafortune. Ces études démontrent la complexité des processus de jugement et de prise de décision, notamment lorsque des situations sont ambigües.

En outre, une recherche empirique subventionnée par la Direction de l'évaluation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et réalisée par Bélair et Baribeau en 2007-2008 a permis de réfléchir sur le savoir évaluer d'enseignants du premier cycle du secondaire dans la plupart des disciplines, notamment le processus de jugement professionnel exercé à l'aide des échelles des niveaux de compétences du MELS (2007b) dans la prise de décision au bilan des apprentissages de fin de cycle

---

[9] Ces contributions visaient à comprendre les processus et les moyens utilisés par des enseignants du primaire pour porter un jugement d'évaluation (attribution de note et stratégies de communication dans le bulletin scolaire ou dans le livret scolaire) pour les domaines de la mathématique et de l'univers social.

de juin 2007. Parallèlement à cette recherche, une seconde étude conduite par Baribeau en 2009 a circonscrit les stratégies mobilisées par des enseignants de français langue d'enseignement, secondaire premier cycle, en vue de la reconnaissance des compétences langagières des élèves au terme du cycle d'apprentissage.

En ce qui a trait à la modération sociale, les écrits francophones et anglophones sur le jugement professionnel d'évaluation «*moderating teacher judgements*», «*consistent teacher judgement moderation*», «*moderation of teacher judgments*», *teachers' judgement in their assessment practices*»,«*overall teacher judgements OTJs*», permettent de constater l'intérêt et l'émergence de la modération sociale et de la perspective située qui, sur le plan pédagogique, soulève la question de l'équité et de la fiabilité des résultats ainsi que de la qualité des apprentissages scolaires qui, sur le plan épistémologique et théorique, expose une invocation d'une prise en compte des systèmes interactifs et sociaux dans les relations (individuelles et collectives) entre les différents acteurs qui participent à la situation éducative de l'élève. De plus, les travaux qui portent sur le «*teacher thinking*» (e.g., Day, Calderhead et Denicolo, 1990; Day, Pope et Denicolo, 1990) s'intéressent davantage aux décisions prises en classe qu'à la réflexion plus distancée sur l'action et le système d'action relatif au jugement professionnel en acte.

Cette carence scientifique quant à cet objet de recherche témoigne l'originalité scientifique de cette recherche doctorale. L'originalité de cette étude émane d'ailleurs du fait que nous croiserons différentes dimensions peu explorées dans les travaux scientifiques francophones et anglophones actuels, notamment la professionnalité du jugement en évaluation dans des décisions de certification dans une visée de professionnalisation des enseignants. En outre, la particularité de cette étude repose sur le fait que les enseignants détermineront pour la première fois le résultat final de l'élève au regard des nouvelles balises pour l'évaluation des apprentissages introduites et prescrites dans le milieu scolaire depuis le 1er juillet 2011. Rappelons que le résultat final de l'élève sera composé de 50 % de la note

école et de 50 % de la note de l'épreuve unique ministérielle. Tout compte fait, cet objet de recherche y trouve indéniablement sa pertinence puisqu'il s'inscrit dans les débats social et théorique actuels suscitant un intérêt dans le milieu scientifique.

1.4 Les questions générales de recherche

L'ensemble des constats amène à exposer deux questions générales de recherche. Elles se formulent comme suit :

1) *Quelles sont les pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012 ?*
2) *Dans quelles mesures ces pratiques déclarées relèvent-elles de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation ?*

1.5 Le but de la recherche

Le but de cette recherche doctorale est de chercher à mieux comprendre comment l'agir évaluatif d'enseignants se construit lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

1.6 Les objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à analyser des pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012, notamment en mathématique, en science et technologie, en histoire de la 4e secondaire; en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde de la 5e secondaire.

Les objectifs spécifiques visent à identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation, c'est-à-dire comprendre comment se construit l'agir évaluatif des enseignants lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Considérant les objectifs poursuivis, les résultats de cette recherche contribueront au développement de connaissances scientifiques (théoriques et pratiques) sur la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation dans une visée de professionnalisation de l'enseignement.

Cette recherche a de plus une finalité pédagogique et praxéologique (Van der Maren, 2003, p. 219), soit des implications pour les pratiques enseignantes pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement et les enseignants en exercice, notamment le développement de la cinquième compétence professionnelle de la profession enseignante du MEQ (2001b): *«évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre»* (MEQ, 2001b, p.91). De surcroît, cette étude devrait fournir aux acteurs du milieu scolaire des résultats susceptibles de guider les pratiques des formateurs vers la professionnalité de l'agir évaluatif du personnel enseignant dans ces nouveaux univers empreints de profondes transformations. Cette recherche devrait ainsi contribuer à l'émergence de pratiques d'évaluation sommatives et certificatives cohérentes avec les théories soucieuses de la question de la pertinence méthodologique et de la prudence éthique dont doit témoigner l'évaluateur, soit d'harmoniser des rapports entre la société, les différents acteurs du milieu scolaire et la formation des élèves dans une perspective de justice sociale. Les résultats de cette étude auront également des implications pour la conduite de nouvelles recherches.

Dans le premier chapitre, les éléments qui composent l'univers problématique de cette étude puis les questions et objectifs de recherche ont été exposés. Le prochain chapitre traitera du cadre théorique, soit les concepts pivots qui inspirent cette étude.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

À l'instar de Gohier (2000) et Van der Maren (2003), il est nécessaire de recourir à certaines démarches pour faciliter la constitution et la conception du cadre théorique tels la recherche documentaire et la constitution du corpus, l'analyse des assises théoriques du discours, l'analyse conceptuelle et rhétorique ainsi que la mise en œuvre de la dimension interprétative. Un corpus théorique de plusieurs auteurs a été recensé pour les concepts pivots qui inspirent cette recherche. Ils sont regroupés dans deux sections. Dans la première section intitulée pratiques évaluatives, le concept général de pratiques enseignantes sera présenté. Ce qui permettra par la suite de circonscrire la notion d'évaluation puis le concept de jugement professionnel d'évaluation. Par la suite, le concept d'évaluation sommative certificative sera exposé ainsi que les biais d'évaluation. Le concept d'analyse de pratiques d'évaluation constituera le dernier élément de cette section.

Dans la deuxième section nommée professionnalisation de l'enseignant, le concept de professionnalité de l'enseignant sera exposé. Les dimensions professionnelles et les caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant seront ensuite abordées. La deuxième partie de ce chapitre sera bouclée par la présentation de la professionnalité de l'agir évaluatif.

Selon Gohier (2000), pour s'assurer de la qualité, de la rigueur et de la validité du cadre théorique, l'examen de la documentation théorique doit nécessairement être fait dans un esprit critique, le «*critical thinking*» repris par Boisvert (1999). Ainsi, pour assurer la profondeur et la rigueur de l'analyse conceptuelle, rhétorique et critique des différents discours circonscrits dans le corpus théorique retenu, diverses méthodes d'analyse (triangulation des méthodes) ont été juxtaposées. Ce moyen contribuera à l'atteinte de la validité interne, soit un critère de rigueur indispensable pour assurer le «contrôle de qualité» de cette recherche scientifique.

2.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

Cette section aborde dans un premier temps le concept général de pratiques enseignantes, ce qui permet par la suite de l'articuler avec l'analyse de pratiques d'évaluation. Dans un deuxième temps, la notion d'évaluation est présentée. Le concept de jugement professionnel d'évaluation ainsi que les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation sont ensuite exposés suivis des biais d'évaluation. Par la suite, le concept d'évaluation sommative certificative est abordé. Puis, l'évaluation d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle est traitée. Les gestes professionnels de l'acte évaluatif et les postures de l'enseignant-évaluateur constituent les derniers éléments de cette section.

2.1.1 Les pratiques enseignantes

Comme le fait valoir Altet (2002, 2003, 2006), les pratiques évaluatives se révèlent un élément constitutif des pratiques enseignantes. Les pratiques de préparation et de présentation d'un cours, tout comme celles reliées à la gestion et à l'encadrement des travaux des élèves et sans oublier celles qui touchent de plus près la communication avec les pairs et les parents, sont tout autant des sphères d'activités qui renvoient au concept de pratiques enseignantes tel que défini par Altet (ibid).

Les pratiques enseignantes sont composées de dimensions multiples: pédagogique, didactique, psychologique, sociologique. Elles se construisent notamment par des gestes professionnels, des actions, des réactions, des interactions dans une situation donnée. Elles ne sont donc pas la résultante d'une simple exécution d'une activité ou d'une planification préétablie, mais se définissent plutôt comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle (Altet, 2003, 2006). Pour le Centre de Recherche en Éducation et Formation (CREF), la pratique enseignante

est associée à la posture, c'est-à-dire la façon d'investir des tâches professionnelles reliées à des élèves. Pour sa part, Durand (1996) parle de l'accomplissement d'actions professionnelles situées traduisant les compétences et les savoirs en actes, soit des activités de l'enseignant conçues comme le couplage entre un acteur et une situation professionnelle notamment liée à un groupe de professionnel d'appartenance. Conséquemment, cette articulation singularité/groupe social se réfère à l'approche sociologique de Bourdieu (1980) présentée dans «*Le sens pratique*» (1980).

Dans une autre optique, Bru (2002) décrit les pratiques d'enseignement comme un sous-ensemble des pratiques enseignantes. En outre, dans cette perspective, les pratiques d'enseignement incluent les pratiques évaluatives (Bru, 2002), qui sont enchâssés à l'action enseignante. Cette imbrication importante entre pratiques d'enseignement et pratiques évaluatives soulève la difficulté qu'il peut y avoir à délimiter, sur le plan opérationnel, les pratiques évaluatives. Conséquemment, pour répondre aux intentions de cette recherche, il importe de circonscrire la notion d'évaluation.

2.1.2 La notion d'évaluation

À l'évidence, la notion d'évaluation est large et implique le concours de plusieurs disciplines. Elle se répand entre autres dans les sciences humaines et sociales puis dans le domaine de la santé. D'une manière générale, l'évaluation est perçue dans les écrits de plusieurs chercheurs comme une démarche ou un processus visant à déterminer la valeur d'un objet ou d'une œuvre, à estimer l'efficacité d'une action, d'un produit, d'un processus, d'un programme, d'une institution ou d'un système, à apprécier le talent d'une personne ou d'une réalisation quelconque (Cardinet, 1986a, 1986b, 1986c; Gronlund, 1985; Hadji, 1989, 1992; Louis, 1999; Scallon, 1988, 1999).

Rapport-Gratuit.com

Certains chercheurs utilisent des terminologies variées pour conceptualiser l'évaluation. On peut distinguer des spécificités différentes entre le champ de l'évaluation de programme et celui de l'évaluation des apprentissages, notamment en ce qui a trait aux finalités de l'activité évaluative. Malgré cette distinction, il existe un accord croissant sur le fait que l'évaluation est un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées en vue de prendre des décisions. Par exemple, pour Stufflebeam, l'évaluation de programme est *«un procédé qui consiste à délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles»* (Stufflebeam, 1980, p.46). Louis (2004, p.2) définit l'évaluation des apprentissages comme «*un processus qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'élève, à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possibles sur la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage de l'élève»*. On remarque que les publications anglo-saxonnes différencient les termes désignant l'évaluation de programme et celui de l'évaluation des apprentissages : pour le premier, on utilise en général l'expression *program evaluation* et pour le second le terme *assessment* (e.g., *assessment for learning).*

En outre, on retrouve dans les définitions recensées des distinctions entre la mesure et le *testing*. La définition de Gardner (1992) établit une distinction entre ces deux concepts. La mesure est une activité qui vise exclusivement «*la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève*» (Gardner, 1992, p. 366). Quant au concept de *testing*, il est considéré comme «*une opération de mesure qui prend place avant ou après une situation pédagogique*» (ibid). Gardner ajoute aussi que c'est l'action d'administrer un test. Selon l'auteur, le *testing* est une forme de mesure parmi plusieurs autres et l'évaluation comme mesure ne saurait être réduite au testing. Comme le font valoir Perrone (1991) et Wiggins (1992, 1998), cette confusion conceptuelle est préoccupante, car le *testing* est le mode d'évaluation le plus faible et le plus ambigu au regard des capacités d'un élève. En ce sens, ces auteurs affirment que les tests utilisés dans le milieu scolaire surévaluent les connaissances théoriques et sous évaluent la compréhension de l'élève.

Bien qu'il existe des différences conceptuelles chez les auteurs, un consensus se dégage autour d'une démarche méthodologique qui amène l'enseignant à établir l'intention d'évaluation, à recueillir des informations, à porter un jugement évaluatif en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives. Ainsi, la démarche évaluative des apprentissages est considérée comme un processus constitué des étapes suivantes : la planification, la collecte ou la prise d'information, le jugement, la décision-action (Cardinet, 1975; Bélair, 1999). Le MEQ (2003) s'est inspiré en grande partie de cette démarche en présentant le jugement professionnel comme la pierre angulaire du processus d'évaluation dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003).

Quelle que soit l'approche pédagogique, la démarche évaluative demeure la même. Ce qui varie selon les approches, c'est la nature des performances qu'on privilégie, les instruments pour recueillir et interpréter les données, le type d'interprétation qu'on fait de ces données et l'usage qu'on décide de faire des résultats (Bélair, 1999; Perrenoud, 1997; Scallon, 2004; Roegiers, 2004).

Le processus évaluatif présenté par Allal (2012) comporte des étapes semblables à la démarche d'évaluation présentée par Cardinet (1975) et repris par Bélair (1999). Les opérations constitutives de ce processus sont les suivantes : définition des objets évalués et des finalités visées par l'évaluation, recueil d'informations relatives aux objets, interprétation des informations recueillies en leur conférant une signification, formulation d'un jugement professionnel, prises de décisions, régulations de l'action, décisions. Toutefois, l'auteure présente la référence à des valeurs (pédagogiques, éthiques, scientifiques) au cœur du processus évaluatif. Comme le fait valoir Allal (2012), le processus d'évaluation en situation de formation est semblable à celui effectué par d'autres professionnels (médecins, infirmières, etc.) qui ont pour tâche de réfléchir et d'agir face à une situation singulière d'une personne en considérant diverses informations dans le but d'entreprendre l'action la plus juste possible.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Cette conception du processus d'évaluation entre en résonance avec le positionnement défendu dans cette thèse, à savoir une pratique dynamique et réfléchie qui a comme assise le jugement professionnel de l'enseignant. Cette vision est en fait en rupture avec une démarche évaluative linéaire et mécaniste fondée sur une conception techniciste de l'évaluation, c'est-à-dire qui concerne le caractère restrictif du paradigme mesure-évaluation-décision qui «*fait de l'évaluation une pratique centrée sur des outils de mesure*» (Scallon, 1988, p.16). De ce fait, dans ce paradigme, le mode d'évaluation préconisé ressemble au «*learning for mastery*» de Bloom (1976), à savoir un enseignement basé sur des objectifs d'apprentissage, une prise d'information qui se fait en mode papier-crayon, notamment des tests centrés sur ces objectifs. Le jugement professionnel d'évaluation étant la pierre angulaire du processus évaluatif ainsi qu'un concept pivot dans cette étude, il importe de l'approfondir.

2.1.3 Le concept de jugement professionnel d'évaluation

La notion de « jugement » fait l'objet de plusieurs controverses. Ce concept est souvent perçu de manière négative, soit un rapport de normalisation à propos de ce qui est bien, de ce qui est juste, exact, authentique. Le mot jugement est souvent lié à une pensée subjective émise par des personnes. «Porter un jugement sur le mérite ou la valeur de», «juger quelqu'un», «erreur de jugement», «manquer de jugeote», «son jugement a été rendu», «le jugement dernier», «un jugement contradictoire» sont des énoncés qui réfèrent à ces synonymes: verdict, sentence, ordonnance, blâme, critique, arbitrage, ordre, subjectivité (Mottier Lopez, 2008). Face à toutes ces illustrations faisant figure d'expressions quotidiennes entourant l'acte de juger, les définitions de Reboul (1991) : «juger, c'est affirmer un contenu. Juger s'intercale entre la nécessité et le chaos» et de Lipman (1991) : «juger, c'est trouver un équilibre entre le Sens commun et le bon sens» mettent en évidence certains termes modestement opposés.

Certains termes relevés dans les discours de la documentation recensée renvoient plutôt à une disposition de l'esprit à juger clairement et sainement des choses, voire un acte de discernement. La définition de Descartes qui voit dans le jugement «la décision mentale pour laquelle nous arrêtons d'une façon réfléchie le contenu d'une assertion» s'inscrit aussi dans les propos d'Aristote qui considère que l'aptitude à juger fait partie de l'éthique et est constitué de la vertu. «Faire preuve de jugement», «un homme de jugement» ont comme synonymes: bon sens, entendement, intelligence, compréhension, clairvoyance, lucidité, perspicacité, sens critique, objectivité, sagesse, prudence. Ces termes sémantiques se retrouvent d'ailleurs dans le discours de Tardif et Gauthier (1996) qui présentent le jugement professionnel comme une jurisprudence de la pédagogie, c'est-à-dire un corps de règles d'action applicables à la pratique professionnelle matière à délibération, à discussion, à argumentation, à réflexion. L'expression jurisprudence de la pédagogie fait ainsi référence à des dimensions prescriptives, normatives, pragmatiques et créatives qui sont au cœur du jugement professionnel de l'enseignant.

Dans le contexte pédagogique, le jugement de l'enseignant, les décisions et les choix qu'il fait dans l'action possèdent une certaine valeur de principe. Ce qui semble distinguer le jugement de l'enseignant du jugement du juge ou du juriste. Le premier porte sur une action à entreprendre s'efforçant de combiner des moyens et des fins sans véritable jurisprudence, tandis que le second porte sur une action déjà réalisée jugée à partir d'une véritable jurisprudence formalisée.

On retrouve également les termes sémantiques d'Aristote et de Descartes qui considèrent que l'aptitude à juger fait partie de la vertu et de l'éthique dans la définition du jugement professionnel présentée par Mottier Lopez et Allal (2008). Elles définissent le jugement professionnel comme suit:

> *Le jugement professionnel est foncièrement « situé » et il est compris comme un acte de discernement et une capacité à construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation en situation. Nous le qualifions de «professionnel» lorsque son exercice reflète plusieurs caractéristiques de la professionnalité de la fonction enseignante, soit « l'éthique de la*

responsabilité» de Weber (1919).

Mottier Lopez et Allal (2008, 2010) présentent le concept de jugement professionnel comme étant une pratique sociale située. Elles associent le jugement d'évaluation comme un acte professionnel socialement reconnu et partagé dans une ou plusieurs communautés données (position socioconstructiviste). Elles s'intéressent alors aux processus de communication et de négociation entre les acteurs sociaux, c'est-à-dire au-delà de la relation enseignant-élève, aux dimensions éthiques et déontologiques de l'acte d'évaluer, mais également aux normes et aux valeurs personnelles, professionnelles et institutionnelles qui peuvent être «en tension» lorsqu'il s'agit de prendre des décisions évaluatives dans des situations inédites. C'est dans le sens de cette acception du jugement en tant qu'acte de discernement qu'elles illustrent les caractéristiques du concept de jugement professionnel d'évaluation. Ainsi, l'*éthos* tel que défini par Aristote (Dufour, 2008) et repris par Jorro (1998ab, 2000, 2002), c'est-à-dire la manière d'être de l'enseignant-évaluateur: la personnalité, le caractère, l'état d'âme, la disposition psychique, les valeurs personnelles et professionnelles, s'opèrent dans tout le fil du discours de Mottier Lopez et Allal (2008, 2010). Comme elles le font valoir dans leurs travaux, dans ce contexte de médiation, l'évaluation devient dès lors foncièrement interprétative, à savoir empreinte de sens.

Ce processus de modération appelé «modération sociale» se retrouve aussi dans les travaux anglophones de Klenowski (2007), Klenowski, Valencia, Adie et Lenore (2009), Malone, Long et De Lucchi (2004), Maxwell (2002) ou encore Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn (2010). Ces auteurs attirent l'attention sur l'importance de la modération sociale appelée aussi «calibrage» en tant que moyen de développer une compréhension commune des normes et, par conséquent, la cohérence du jugement et des décisions chez les enseignants aux fins de faire preuve d'équité, de transparence et d'éthique. La définition de Maxwell (2002) exprime bien cette préoccupation: *Moderation is concerned with the consistency, comparability and*

fairness of professional judgments about the levels demonstrated by students (Maxwell, 2002, p. 21)

Allal et Mottier Lopez (2009), Mottier Lopez et Allal (2010), Poskitt et Mitchell (2012) argumentent dans leurs travaux que le jugement dit «professionnel» ne peut se faire qu'après plusieurs appréciations portant sur différentes sources d'informations de nature diverse recueillies, objectivées et interprétées, notamment en les croisant ou en les triangulant. Par exemple, pour porter un jugement professionnel, des éléments externes à l'élève sont pris en considération tels la culture de l'établissement, les contraintes locales, les valeurs personnelles, professionnelles et institutionnelles, les normes professionnelles et éthiques, le programme d'études, les savoirs théoriques, les savoirs pratiques issus de l'expérience ou de l'action, les gestes professionnels mobilisés en situation, les méthodes d'évaluation utilisées. Se croisent des informations qui relèvent de l'élève, par exemples, sa situation sociale et singulière, les progressions d'apprentissage réalisées, l'observation de l'élève en situation de classe, ses résultats aux tests ponctuels et aux épreuves internes et externes (nationales et internationales), etc.

Cette conception du jugement professionnel d'évaluation s'éloigne radicalement de la vision d'un enseignant qui situerait mécaniquement l'élève sur une échelle de valeurs indépendamment d'un contexte social et culturel (e.g., Laveault, 2005; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Laveault, 2008). De ce point de vue, cela suppose l'abandon de pratiques strictement liées au modèle de l'évaluation de la mesure des produits (Vial, 2012). Ainsi, comme le témoignent Cumming, Maxwell et Graham (2004), Harlen (2005a), Hutchinson (2001), Maxwell (2002), Poskitt et Mitchell (2012), Mottier Lopez (2010), Mottier Lopez et Allal (2010), dans le processus qui aboutit à une prise de décision, les fonctions de l'évaluation formative, pronostique, sommative et certificative se chevauchent. En ce sens, rien n'empêche une évaluation formative de contribuer au processus de reconnaissance des acquis ou à une évaluation certificative de jouer le rôle de soutien au processus

d'apprentissage de l'élève (Cumming, Maxwell et Graham, 2004; Mottier Lopez, 2008, 2010; Mottier Lopez et Laveault, 2008; Perrenoud, 1991).

Cette conception du jugement professionnel d'évaluation est retenue dans cette étude. C'est-à-dire un jugement qui appréhende l'évaluation des apprentissages comme la construction de consensus qui s'élabore par une confrontation de points de vue entre différents acteurs, notamment par des échanges portant sur différentes dimensions d'informations recueillies, objectivées et interprétées en vue d'une décision quant à l'action la plus appropriée et la plus juste dans des situations marquées par l'incertitude, des tensions et des enjeux importants. Tout compte fait, dans ce contexte, «l'évaluation devient foncièrement multidimensionnelle : elle ne peut plus porter seulement sur des connaissances acquises restituées. Elle s'intéresse aux aspects cognitifs, sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction de coconstitution avec les médiations potentielles de l'environnement» (Mottier Lopez, 2010, p.304).

À la lumière des travaux présentés, le tableau suivant expose les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation.

Tableau 2.1.1 Les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation

Caractéristiques	**Auteurs de référence**
Le jugement professionnel d'évaluation s'inscrit dans un cadre de professionnalité avec de hautes exigences méthodologiques et éthiques.	Hadji (1997, 2012), Allal (2012), Jorro (2010), Laveault (2005), Mottier Lopez (2008)
Le jugement professionnel d'évaluation comprend différentes démarches: réunir différentes sources d'information (quantitative, qualitative) de nature diverse, les croiser (par triangulation).	Poskitt et Mitchell (2012), Mottier Lopez et Allal (2010)
Le jugement professionnel d'évaluation . demande de confronter les différentes sources d'information recueillies à travers un raisonnement interprétatif à l'aide d'un processus de modération sociale entre différents acteurs qui participent de la	Klenowski, Valencia, Adie et Lenore (2009), Malone, Long et De Lucchi (2004), Maxwell (2002), Mottier Lopez (2006, 2008), Py et Grossen (1997), Timperley, Wilson, Barrar et Fung (2007), Wenger (1998), Wyatt-Smith, Klenowski, Gunn (2010).

situation éducative de l'élève dans un but de validation d'une décision ou d'une compréhension partagée du processus d'apprentissage de l'élève.	
Le jugement professionnel d'évaluation est un processus interactif qui permet de soutenir les apprentissages de l'élève avec la complémentarité des évaluations (formative, pronostique, sommative, certificative).	Black et William (2005, 2006), Harlen (2005ab), Hutchinson (2001), Leung (2004), Leung et Mohan (2004), Maxwell (2002), Mottier Lopez (2008,2010), Mottier Lopez et Laveault (2008).
Le jugement professionnel d'évaluation a pour but d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions.	Beckers (2002), Harlen (2005b), Jorro (2000,2006), Laveault (2005), Maxwell (2002), Mottier Lopez (2008), Tardif et Gauthier (1996)

Conséquemment, dans cette étude, ces dimensions sont considérées comme des indicateurs ou indices ouvrant sur une analyse de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur.

2.1.4 Les biais d'évaluation

Il n'est pas simple pour un évaluateur d'être à la fois objectif et juste. Cela est confirmé par les nombreuses études qui ont cerné l'arbitraire dans l'évaluation scolaire dont Bonniol (1981), Bressoux et Pansu (2003), Caverni et Amigues (1977), Crahay (2000), De Ketele (1996), Dubet (2004, 2010), Dubois (2005), Foucault (1975), Jeffrey (2013), Jorro, (2000), Lautier (2001), Louis (1999), Noizet et Caverni (1983), Merle (1996, 2004), Pourtois (1978), Terrail (2004).

Jeffrey (2013) définit l'arbitraire dans l'évaluation comme suit :

> «*L'arbitraire renvoie à la difficulté de surmonter tous les biais, les entraves, les interférences, les hésitations, les marques de subjectivité, les faiblesses personnelles (fatigue, essoufflement, saturation intellectuelle après des heures de correction) qui peuvent altérer le jugement professionnel lors d'une évaluation*» (Jeffrey, 2013, p. 31).

En effet, cet arbitraire qui contamine la notation a des origines diverses. L'analyse psychologique de l'acte d'évaluation, en particulier avec les travaux de Abernot (1996), Bonniol (1981), Bressoux et Pansu (2003), Duru-Bellat (2004), Louis (1999), Noizet et Caverni (1983), Merle (1996, 2004) met en évidence l'existence de causes qui sont en rapport avec la dimension psychologique de l'acte d'évaluer. Ces travaux font ressortir des facteurs de variation qui affectent la notation. Par exemple, les contributions de Merle (1996, 2004) mettent en évidence des effets d'ordre, c'est-à-dire l'ordre des copies ou des productions de l'élève dans la pile qui affecte la notation. Certaines copies (très bonnes ou très mauvaises) jouent le rôle d'ancre, modifiant la perception des travaux suivants. D'où des effets de contraste notamment lorsqu'une même copie est jugée plus faible quand elle suit une ancre haute, et plus forte quand elle suit une ancre basse.

En outre, les études de Bonniol (1981), Bressoux et Pansu (2003), Duru-Bellat (2004), Louis (1999), Noizet et Caverni (1983), Merle (1996, 2004) révèlent que les informations que possède l'évaluateur sur l'élève peuvent influencer la notation (effet de halo). Ainsi, une même copie est jugée différemment selon les renseignements connus. Par exemple, l'élève réputé fort est mieux noté; et, inversement, les progrès d'un élève considéré faible auront du mal à être reconnus. Ainsi, il a été montré dans ces études que l'évaluateur modifie ses attentes et ses critères (ajouts, retraits, reformulation) pendant la correction des copies. Tout compte fait, comme le mettent en évidence ces chercheurs, plusieurs enseignants confondent l'acte d'évaluer (l'évaluation des performances) et la personne (l'origine sociale, socio-économique ou socioculturelle, le sexe, les traits de personnalité, l'apparence physique, le comportement en classe, l'attitude face au travail, la présentation générale de la copie, le statut des parents, l'école fréquentée), soit entre l'action et le porteur d'action (jugement sur la personne). En outre, les travaux de Jorro (2000, 2002) font valoir que l'*éthos* du correcteur, c'est-à-dire la personnalité, l'état d'âme, les valeurs personnelles et professionnelles ou encore la posture de l'enseignant-évaluateur est susceptible d'influencer son jugement.

De plus, les travaux de Merle (1996, 2004) et Perrenoud (1998) montrent que l'évaluation constitue un véritable outil pour la manipulation, le marchandage et l'arrangement. Par exemple, l'évaluation sert parfois à gérer la discipline en classe, lorsqu'un enseignant place les élèves en situation de tension en leur donnant des notes basses pour qu'ils redoublent d'effort.

Tous ces facteurs qui influencent le jugement évaluatif de l'enseignant amènent Noizet et Caverni (1983), Crahay (2000, 2003), Dubet (2004, 2010), Dubois (2005), Foucault (1975), Noizet et Caverni (1983), Merle (1996, 2004), Perrenoud, (1984, 1989) Pourtois (1978), Terrail (2004) à conclure que les pratiques d'évaluation traditionnelle ont leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. Par conséquent, dans cette perspective, l'école est le théâtre, parfois même le complice, du phénomène de la reproduction sociale (Crahay, 2003; Lemay, 2000; Perrenoud, 1984, 1989, 1998; Turpin, 2004).

Ainsi, la fonction de l'évaluation qui prédomine dans notre société est une fonction de reproduction des inégalités sociales, de sélection et de tri social, soit une fonction sociale liée à une tradition de justice méritocratique (Beckers,2002; Bressoux et Pansu, 2003; Charlot, Bauthier et Rochex,1992; Crahay, 2000, 2003; Lemay, 2000; Perrenoud,1989,1998; Turpin, 2004).

La figure 2.1.1 présente une synthèse des facteurs susceptibles d'influencer le jugement. Conséquemment, dans cette étude, ces biais d'évaluation sont considérés comme d'autres indicateurs ou indices ouvrant sur une analyse de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur.

Rapport-Gratuit.com

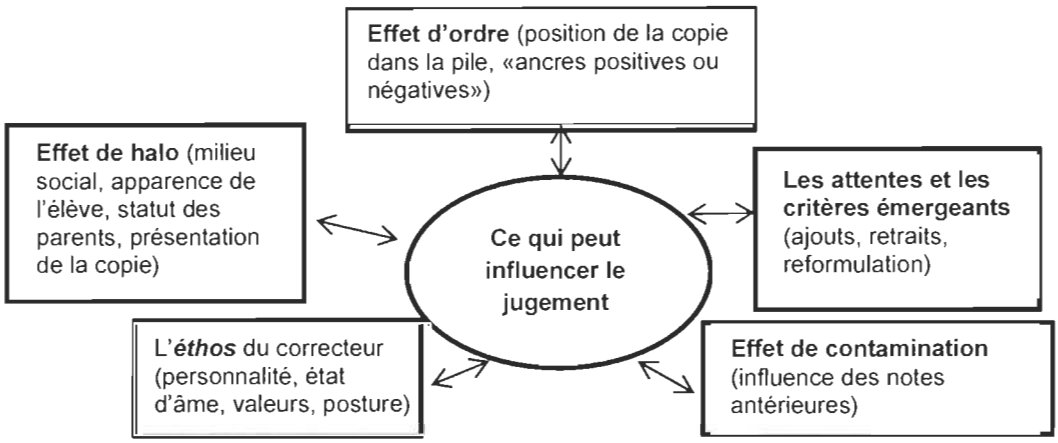


Figure 2.1.1 Les biais d'évaluation qui peuvent influencer le jugement de l'enseignant/évaluateur.

L'objectif général de cette étude étant l'analyse des pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires, il apparaît incontournable d'approfondir le concept d'évaluation sommative/certificative.

2.1.5 Le concept d'évaluation sommative/certificative

Comme nous l'avons vu dans la problématique présentée dans le premier chapitre, des différences existent au niveau des finalités de l'évaluation scolaire, notamment en ce qui a trait à la conceptualisation, à savoir aux ancrages théoriques et épistémologiques qui s'y réfèrent. En ce sens, on constate dans les écrits francophones et anglophones consultés que les concepts d'évaluation sommative et d'évaluation certificative font l'objet de plusieurs interprétations et touchent divers points de vue méthodologiques. Concept nodal dans cette étude, il apparaît incontournable de les présenter selon les diverses conceptions. Par conséquent, dans un premier temps, la position américaine sera exposée suivie du point de vue européen. La conception québécoise, à savoir celle du MELS, complètera cette partie.

2.1.5.1 La position américaine

Définie pour la première fois par Scriven (1967), l'évaluation sommative «*summative evaluation*» a été présentée comme «l'évaluation finale et externe». D'abord prévue pour l'évaluation de programme, cette expression s'est graduellement étendue à d'autres situations scolaires. On peut tirer dans les différents écrits américains des caractéristiques dominantes qui ont trait à l'évaluation sommative. De nombreux auteurs, dont Bloom (1976), Bloom, Hasting et Madaus (1971,1981), Gronlund (1985) et Wolf (1977) présentent ce concept comme étant une évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme qui sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs.

Un consensus se dégage autour d'une pratique qui a pour but de rassembler les informations nécessaires en recourant à des instruments de mesure traditionnels, dont des tests et des examens représentant l'ensemble du programme visé. On interprète les résultats obtenus par référence à ceux d'autrui, c'est-à-dire la mesure selon le principe de l'évaluation du rendement par rapport aux autres (interprétation normative). On porte ensuite un jugement sur les apprentissages réalisés puis on prend des décisions (le plus souvent administratives) concernant entre autres le passage à une classe supérieure ou à la sanction des études (ibid). Ce faisant, la note de passage définie dans les pratiques d'évaluation sommative est considérée comme un standard, soit une exigence mathématique. Seul compte le produit, à savoir le résultat dressé en faisant une somme arithmétique. Dans cette perspective, l'évaluation incombe intégralement à l'enseignant. La participation de l'élève à son évaluation n'est pas préconisée. L'objectif est d'enseigner pour les tests, c'est-à-dire entraîner des élèves à étudier en fonction d'un contenu particulier (le *coaching* des écrits américains). Selon les tenants de cette pratique, l'apprentissage et l'évaluation ne peuvent avoir lieu en même temps puisque cette dernière survient à la fin d'une séquence d'enseignement ou à la fin d'un parcours.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.5.2 La position européenne

Des auteurs européens (Cardinet, 1986abc; De Ketele, 1983,1996; Hadji, 1989,1992), considèrent l'évaluation sommative comme une évaluation continue cumulative qui rassemble une multitude de portraits plus ou moins lointains, voire un bilan des acquis. On retrouve cette notion même d'évaluation continue dans un ouvrage de De Landsheere paru en 1974. Cette idée de portrait récent ou de bilan des acquis fait de plus en plus surface avec l'approche par compétences.

En ce sens, pour se distancier de l'évaluation sommative «*summative evaluation*», dans les écrits européens, on tend à préférer l'expression «évaluation certificative» à «évaluation sommative» parce que l'idée de somme ou d'addition arithmétique contenue dans cette dernière expression n'est pas toujours cohérente par rapport à la finalité de cette forme d'évaluation. Hadji (1989, 1997) montre que l'évaluation certificative a pour fonction de faire un inventaire des compétences acquises ou un bilan des acquis en fin de formation, en vue de délivrer, ou non, le «certificat» de formation. Il précise que l'évaluation est plutôt globale et porte sur des tâches variées socialement significatives. Il affirme que les examens restent utiles bien que leur utilisation soit de plus remise en question.

Pour Roegiers (2004), l'évaluation certificative constitue le trait d'union entre l'école et le reflet des valeurs d'un système éducatif. Dans tous les cas, elle assure une fonction essentiellement administrative, soit de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'élève et de permettre la promotion sociale : elle ouvre la route aux élèves, ou au contraire leur barre la route, ou du moins certains chemins, de façon provisoire ou définitive.

Mottier Lopez (2010), Mottier Lopez et Allal (2010) argumentent que les fonctions de l'évaluation sommative et de l'évaluation certificative se chevauchent. En fait, ce sont toutes deux des bilans, mais qui ont des fonctions différentes. La première vise à permettre l'attestation de la qualité des acquis et à prendre des

décisions d'ordre pédagogique, notamment une évaluation diagnostique (par exemple, à des mesures de remédiation) et à des décisions d'ordre administratif (par exemple, au passage à un cycle supérieur, à la sanction des études). Dès lors, cette logique impose une nécessaire intégration de l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage afin de recueillir les traces des manifestations de la compétence par l'élève. Ainsi, l'évaluation certificative de la compétence s'appuie sur l'idée de progression de l'élève. La seconde fonction a pour but de certifier les acquis de l'élève et de les reconnaître socialement par l'attribution d'un diplôme. En ce sens, l'évaluation sommative est un moyen au service de la certification (De Ketele, 1996; Roegiers, 2000, 2004). Conséquemment, dans cette thèse, nous utilisons le terme «décisions sommatives de certification des apprentissages».

2.1.5.3 La position québécoise du MELS

Au Québec, l'adjectif «sommative» a été adopté au cours des périodes *1980* et *1990* comme une traduction libre du terme anglais. Il a été utilisé et toléré comme un néologisme (Scallon, 1999). On constate dans les différents écrits québécois discutant de l'évaluation sommative que ce qualificatif est ambigu et suggère, à première vue, l'idée de somme. En effet, comme déjà mentionné, le caractère ambigu de cette pratique d'évaluation et les risques liés aux usages qui en sont faits sont pointés du doigt par de nombreux chercheurs (Cardinet, 1973, 1977a, 1986a, Crahay, 1997; Girod, 1977; Perrenoud, 1977ab, 1984, 1989; Wolf, 1977). Conséquemment, pour éviter toute confusion terminologique, le ministère de l'Éducation du Québec nuance le sens et l'utilisation de l'évaluation sommative. En ce sens, il précise dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003, p.29) : « [...] *il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations, cumulées, durant une période donnée* [...]». En outre, le concept d'évaluation sommative se révèle un concept absent dans les divers documents ministériels québécois de la réforme de l'éducation implantée dans le système scolaire québécois à l'aube des années *2000.* L'expression «bilan des apprentissages» (associé à la fonction de reconnaissance des compétences)

est donc préconisée dans les divers documents du MELS (2003, 2004, 2006, 2007ab, 2008). L'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences a pour but de vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint (MELS, 2003). Elle vise à informer l'élève, les parents, les enseignants et d'autres acteurs sur les niveaux de compétence atteints par l'élève, sur son résultat disciplinaire et sur sa réussite dans les disciplines qu'il a suivies et sur les unités obtenues en vue de l'obtention d'un diplôme d'études (MELS, 2006). De fait, on retrouve la position québécoise du ministère de l'Éducation dans les définitions de deux auteurs québécois.

Scallon (2004) présente cette définition:

> «*Établir un bilan des apprentissages signifie brosser un tableau d'ensemble pour l'élève, faire le point sur les apprentissages réalisés au terme d'une période de formation [...] En toute logique, on ne peut recourir à ni à un score total ni à un simple dénombrement [...] on est fort loin de l'arithmétique de bilan*» (Scallon, 2004, p.206)

La définition de Tardif (2006, p.101) abonde en ce sens lorsqu'il précise que :

> *[...] il est vraisemblable de certifier l'atteinte d'un niveau en matière d'apprentissage en privilégiant des observations et des conclusions de nature qualitative et quantitative et qu'il importe aussi de noter que l'évaluation certificative ne fait pas référence seulement à la sanction de fin d'études. Elle fait également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement de compétence au terme d'une période donnée, terme qui peut marquer le passage d'une année à l'autre, d'un cycle d'apprentissage à un autre, d'une étape de développement à une autre [...].*

L'ensemble de ces définitions nous amène à élaborer la définition suivante pour expliciter ce qu'est une évaluation sommative/certificative: *une évaluation continue qui rassemble différentes sources d'information de nature diverse. Afin d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, elle nécessite une*

démarche d'évaluation rigoureuse qui reflète les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation. Avec la complémentarité des évaluations formative, pronostique, sommative, certificative, elle vise à prendre des décisions d'ordre pédagogique et d'ordre administratif en vue de délivrer, ou non, une attestation ou un diplôme au terme d'une période de formation.

La visée de cette étude étant l'analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, il importe de présenter le concept d'analyse de pratiques d'évaluation.

2.1.6 Le concept d'analyse de pratiques d'évaluation

Tel que mentionné précédemment, les pratiques d'enseignement, qui incluent les pratiques évaluatives, sont le fruit d'une interactivité entre des dimensions plurielles relevant de situations, de personnes, de processus, d'activités et d'actions professionnelles. L'analyse des pratiques d'évaluation implique un croisement de regards complémentaires. De fait, la mise en œuvre de l'agir évaluatif suppose l'intrication de différents éléments constitutifs de la pratique évaluative mobilisés dans une situation donnée. Nous avons aussi vu antérieurement que la pratique évaluative est complexe et qu'elle suppose le développement d'une compétence professionnelle déterminante dans l'agir professionnel de l'enseignant, à savoir la compétence professionnelle #5 : «*évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*» (MEQ, 2001b, p.86). Rappelons que cette compétence est présentée dans le référentiel pour la formation en enseignement (MEQ, 2001b). Elle est constituée de plusieurs composantes, c'est-à-dire de gestes professionnels mis en œuvre dans l'agir évaluatif de manière interactive renvoyant à des dimensions sociales, culturelles, techniques, éthiques. Elles invitent notamment le futur enseignant et l'enseignant en exercice à :

1) En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages;

2) Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences;

3) Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences;

4) Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences;

5) Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

Le Boterf (2003) présente la compétence professionnelle comme : «*un savoir agir dans une situation professionnelle réelle, savoir mobiliser et combiner des ressources de manière à gérer correctement des situations professionnelles*». Cette définition a été retenue dans le référentiel pour la formation à l'enseignement.

Il va sans dire que l'évaluation d'une compétence professionnelle est un acte difficile à effectuer compte tenu de la reconnaissance d'une part de subjectivité de l'évaluation (Gérard, 2002). Comme le font valoir Bélair (2007), Laveault (2007) et Roegiers (2004), il est essentiel, pour garantir la rigueur de l'évaluation, de respecter certaines règles. Ainsi, dans cette étude, des critères méthodologiques considérés dans les écrits scientifiques comme étant déterminants dans l'analyse de l'évaluation des compétences professionnelles sont retenus. Ces éléments permettront à la fois de vérifier si les composantes qui constituent la compétence professionnelle #5 trouvent écho dans les pratiques des enseignants. En outre, ceci contribuera à l'atteinte de la validité interne, soit un critère de rigueur indispensable pour assurer le «contrôle de qualité» de cette recherche. La présente section expose ces critères.

2.1.7 L'évaluation d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle

En s'appuyant sur des critères scientifiques de la recherche, Bélair (2007) présente des critères (fidélité, fiabilité, crédibilité ou pertinence, transférabilité, faisabilité et validité) considérés à la base de l'évaluation de la qualité d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle. Ces éléments serviront de prémisse aux discussions du cinquième chapitre.

2.1.7.1 La fidélité

La fidélité se définit comme le degré de confiance envers les résultats et les décisions de l'évaluation, indépendamment de l'évaluateur ou du moment d'évaluation (De Ketele et Gérard, 2005). Elle pose entre autres le problème de l'intention, surtout dans la création de situations complexes ayant pour but de faciliter l'apprentissage et d'aider à l'évaluation des compétences (Bélair, 2007). Ainsi, dans cette étude, on peut se demander si les moyens utilisés par les enseignants pour prendre des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves permettent de représenter le plus fidèlement possible la performance des élèves.

2.1.7.2 La fiabilité

La fiabilité, aussi nommée objectivité, se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Rogiers, 2004). Du point de vue de l'acte d'évaluer, la fiabilité habituellement associée à l'objectivité d'une décision ou d'une certification, se présente souvent comme la caractéristique essentielle, pour ne pas dire la seule exigée pour assurer la validité d'une décision (Bélair, 2007). Or, dans cette étude, on ne peut faire fi du critère de fiabilité. Il sera alors question d'examiner si le processus d'évaluation utilisé par les enseignants lorsqu'ils prennent une décision sommative

de certification des apprentissages des élèves s'avère fiable au sens où les résultats auraient été les mêmes dans d'autres classes ou d'autres établissements secondaires.

2.1.7.3 La crédibilité

La crédibilité ou la pertinence de la décision en matière d'évaluation des compétences concerne le choix du type d'information à recueillir (Roegiers, 2004). Les informations recueillies doivent permettre de vérifier ce que l'évaluateur veut vérifier (Roegiers, 2004). Dans une évaluation en termes de compétences, la pertinence tient surtout au fait que la situation appartient à une famille de situations de la compétence, c'est-à-dire «*un ensemble de situations «cibles» dont chacune est une occasion d'exercer la compétence*» (Roegiers, 2004, p. 110). Selon cet auteur, on peut établir la pertinence d'une décision lorsqu'il y a une adéquation au sein de la communauté concernée entre les informations recueillies et les critères de décisions, soit ceux par rapport auxquels on prend la décision de certification. Par exemple, les décideurs prennent leurs décisions sommatives de certification des apprentissages en recourant aux mêmes critères d'évaluation, à la même pondération. Cela permet d'établir la crédibilité du jugement de l'évaluateur (Roegiers, 2004). Ainsi, ce critère est inéluctable dans cette thèse. Il sera alors question d'analyser si le processus d'évaluation des enseignants lors des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves est en cohérence avec les informations recueillies et les critères de décisions.

2.1.7.4 La transférabilité

La transférabilité réfère à la possibilité d'utiliser les situations complexes et les niveaux de compétence appliqués à un cas déterminé dans d'autres contextes (Bélair, 2007). Scallon (2004) considère la transférabilité sous l'angle des situations observées, laissant entendre que la décision finale de l'évaluateur ne peut être transférable à une autre situation que si les situations observées sont fidèles à leur

famille. Dit autrement, la transférabilité d'une décision repose sur l'analyse de la similarité entre deux situations. Comme le fait valoir Bélair (2007), le travail de concertation peut assurer une certaine forme de transférabilité d'une décision. Selon Martin et Lafortune (2004), la collaboration entre les enseignants est nécessaire pour porter un jugement professionnel, mais aussi pour développer des habiletés à le faire. Cette nécessité de collaboration et de collégialité entre les enseignants exige un accompagnement qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en oeuvre d'une certaine culture pédagogique qui se manifeste à travers quatre composantes : les attitudes, les connaissances, les habiletés et les activités-stratégies, mais aussi par l'exercice de compétences associées au leadership d'accompagnement. Le travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle favorise l'exercice et le développement du jugement professionnel (Lafortune, 2006, 2007). Ainsi, puisque ce critère est incontournable dans cette thèse, il importe d'examiner si le processus d'évaluation des enseignants repose sur la collégialité entre les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire.

2.1.7.5 La faisabilité

La faisabilité se définit comme «le caractère de ce qui est réalisable, du point de vue humain, technique ou économique» (Roegiers, 2004). Dans le domaine de l'évaluation des compétences, des outils d'évaluation simples à élaborer et à utiliser, des situations complexes, aisées à réaliser auxquelles seraient associées des décisions faciles à prendre seraient autant d'indices de faisabilité (Bélair, 2007). Ainsi, dans cette étude, on peut se poser la question : le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur des indices de faisabilité ?

2.1.7.6 La validité

La validité est centrale dans le domaine de l'évaluation. Elle se définit comme la qualité d'une évaluation à mesurer réellement ce qu'elle est censée mesurer. Ce qui fait qu'on peut faire confiance aux résultats produits. Elle permet d'établir une

Rapport-Gratuit.com

relation entre la décision prise par l'enseignant et l'intention exprimée par celui-ci (Bélair, 2007). Or, pour que la décision soit valide, il faut, entre autres, rendre fidèles, fiables et crédibles les informations récoltées, les outils d'évaluation auxquels on a recours ainsi que les jugements qui en résultent (Bélair, 2007; Roegiers, 2004). En conséquence, dans cette étude, on peut alors se demander si en juin 2012, le processus d'évaluation des enseignants peut être caractérisé valide.

Dans la présente thèse, l'ensemble de ces critères méthodologiques (fidélité, crédibilité, transférabilité, faisabilité et validité) engendre de nombreuses interrogations.

Tel que mentionné précédemment, la compétence professionnelle «savoir évaluer» est constituée de plusieurs composantes, c'est-à-dire de gestes professionnels mis en œuvre dans l'agir évaluatif. Il apparaît donc nécessaire d'approfondir les analyseurs des gestes professionnels appréhendés comme des invariants de l'acte évaluatif.

2.1.8 Les gestes professionnels de l'acte évaluatif

Jorro (2008, p.31) dégage quatre analyseurs décrits sous la forme de gestes professionnels pour comprendre les détails de l'activité professionnelle de l'enseignant-évaluateur. La figure 2.1.8 présente ces gestes professionnels appréhendés comme des invariants de l'acte évaluatif de l'enseignant-évaluateur, soit des indicateurs ouvrant sur une analyse «à grains fins» de la pratique évaluative (Jorro, 2008).

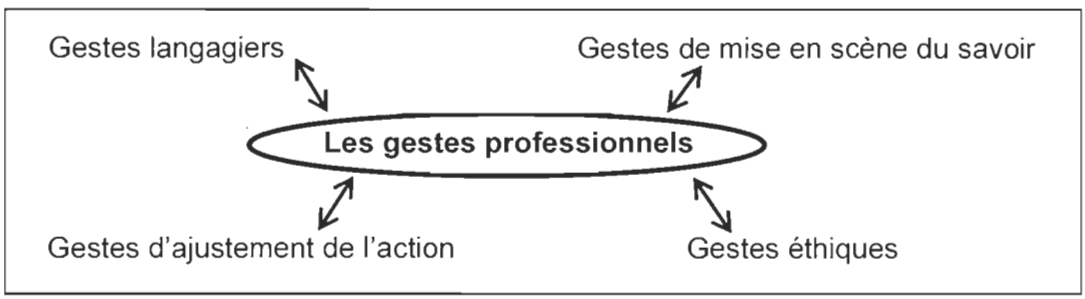


Figure 2.1.2 Matrice des gestes professionnels de l'acte évaluatif (Jorro, 2008, p.32).

Puisque l'intention de cette recherche porte sur les pratiques issues des déclarations des enseignants plutôt que sur des pratiques constatées sous les conditions de l'observation, il est impossible d'investiguer tous les analyseurs présentés dans la matrice des gestes professionnels de l'acte évaluatif. Conséquemment, les gestes langagiers (qui permettent d'observer la posture énonciative de l'enseignant), les gestes de mise en scène du savoir (les gestes qui orientent l'activité intellectuelle des élèves, notamment le questionnement et l'explication) ainsi que les gestes d'ajustement de l'action (qui relèvent de la capacité de l'enseignant à assurer la bonne marche d'une activité ou de traiter une situation complexe) ne sont pas considérés. Ceci invite à approfondir les gestes éthiques, soit des gestes inhérents au jugement professionnel d'évaluation.

2.1.8.1 Les gestes éthiques

Nombre d'études dans le monde de l'éducation présentent l'éthique comme étant essentielle à l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant (Deslauriers et Jutras, 2008; Hadji, 1997, 2012 ; Jeffrey, 2013; Lafortune, 2007; Laveault, 2005, 2008). De fait, il est demandé aux enseignants de saisir la nature profondément éthique de leur travail et d'exercer des jugements professionnels dans des situations qui comportent des enjeux éthiques (ibid). En outre, comme le font ressortir Deslauriers et Jutras (2008), Prairat (2005), cette préoccupation relative à l'éthique est indissociable du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Bien qu'on entende plus souvent parler de l'éthique professionnelle dans le domaine de la santé, tous les professionnels qui ont des choix d'interventions à faire et des décisions à prendre qui entraînent des conséquences sur d'autres personnes sont concernés. Mais en quoi consiste cette compétence éthique en enseignement ? Comment pourrait-elle se manifester dans les gestes professionnels de l'enseignant-évaluateur ? Il importe alors de préciser dans un premier temps en quoi elle consiste.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Différents caractéristiques ressortent de la recension des écrits liée à l'éthique professionnelle : l'autonomie, le respect, le dialogue, la réflexion, la conscience professionnelle, la responsabilité, la collégialité (Deslauriers et Jutras, 2008; Jutras, Desaulniers et Legault, 2002; Rondeau, 2003).

William (1999) présente d'autres éléments, soit : l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, le jugement, l'enthousiasme et l'imagination. Quant à Jeffrey et Gauthier (2003), ils énumèrent la solidarité, la distance professionnelle, la réserve, la confidentialité et la vigilance.

On retrouve de plus dans le référentiel des compétences professionnelles du document *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001b), une compétence professionnelle consacrée spécifiquement à l'éthique, à savoir la compétence # 12 «*agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*». (MEQ, 2001b, p.132). Une dimension éthique est également présente dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Elle énonce «les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence» (MEQ, 2003, p.9).

À l'examen du concept d'éthique, un consensus se dégage des écrits recensés. Dans le contexte scolaire, l'éthique est vue comme un cadre de référence qui guide les pratiques des enseignants ainsi que leur conduite professionnelle (Deslauriers et Jutras, 2008; Jutras, Desaulniers et Legault, 2002; Jeffrey, 2013). Elle dicte des valeurs personnelles et professionnelles, des comportements, des normes sociales et professionnelles. Ces éléments sont considérés indispensables pour atteindre l'objectif de la démocratisation de l'enseignement (Jeffrey, 2013, Jeffrey et Gauthier, 2003; Jutras, Desaulniers et Legault, 2002; Rondeau, 2003). En effet, comme le font ressortir les écrits qui discutent de l'éthique en éducation, le leitmotiv de la réussite pour toutes et tous oblige le corps enseignant à revoir ses pratiques, à prendre du recul, à réfléchir sur son agir au quotidien (Jeffrey, 2013; Jeffrey et Gauthier, 2003;

Rondeau, 2003). Cette réflexion est basée sur la mise en œuvre d'une analyse réflexive (réfléchir sur les orientations, les principes et les valeurs; pouvoir discuter de façon argumentée).

À l'instar de Jorro (2000, 2002, 2008, 2009, 2011), les gestes éthiques de l'agir évaluatif témoignent du type de relation établie entre les élèves et l'enseignant selon les formes de la communication et de l'appréciation scolaires, notamment en considérant les gestes retenus dans la communication et le dialogue de l'enseignant. La tolérance à l'égard des réflexions, les attitudes d'écoute, les rapports avec les élèves (respect, accompagnement, domination), l'engagement (repli, désengagement, investissement, coopération) sont des exemples d'indicateurs du positionnement incarné par l'enseignant. Ces éléments renvoient d'une certaine manière à l'*éthos* professionnel tel que décrit par l'auteure.

Ces différentes manières d'être de l'enseignant-évaluateur réfèrent incidemment à des postures. La section qui suit propose d'approfondir ces postures, autrement dit, les profils d'enseignant-évaluateur qui renvoient à des valeurs personnelles et professionnelles, à des croyances, à des conceptions et à des convictions qui se répercutent dans les pratiques évaluatives et dans le discours de l'enseignant-évaluateur. Ces postures sont en quelque sorte d'autres indicateurs permettant une analyse pointue des pratiques d'évaluation de nos participants.

2.1.9 Les postures de l'enseignant-évaluateur

Jorro (2000, 2002) établit le style d'évaluateur sous différentes bannières, notamment celles de l'autorité (posture d'instructeur-contrôleur), de l'encouragement (posture d'entraîneur-pisteur-talonneur), du conseil (posture de conseiller), de la compréhension du rapport au savoir de l'apprenant (posture de consultant). Dès lors, ces différentes postures, fort différentes dans leur intentionnalité, permettent de saisir le positionnement de l'enseignant-évaluateur, soit ses manières de faire, d'être et d'agir dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des

élèves. La figure qui suit permet d'approfondir la compréhension de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur fondé, entre autres, sur les postures qu'il adopte et les types d'interaction qu'il favorise en classe.

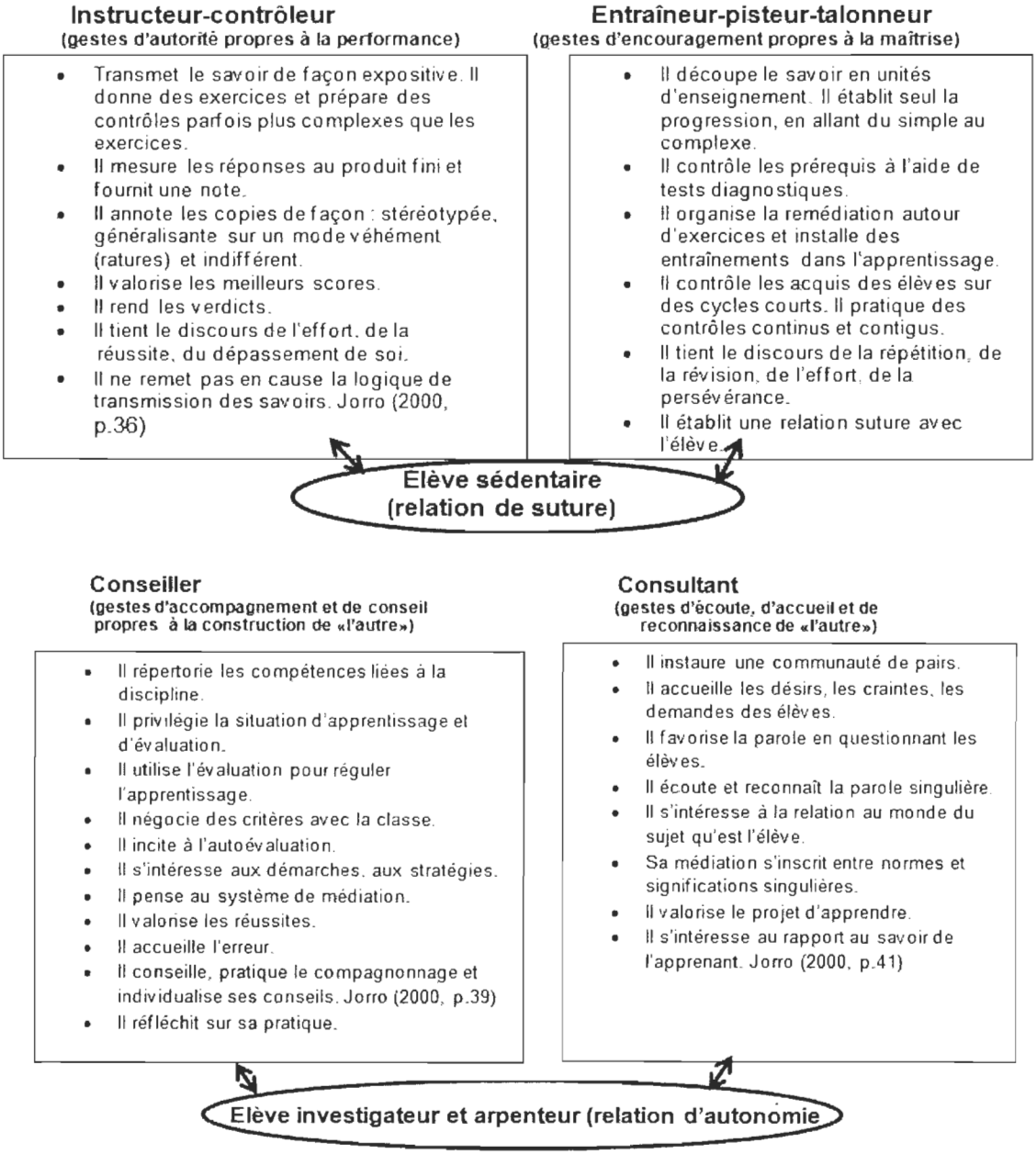
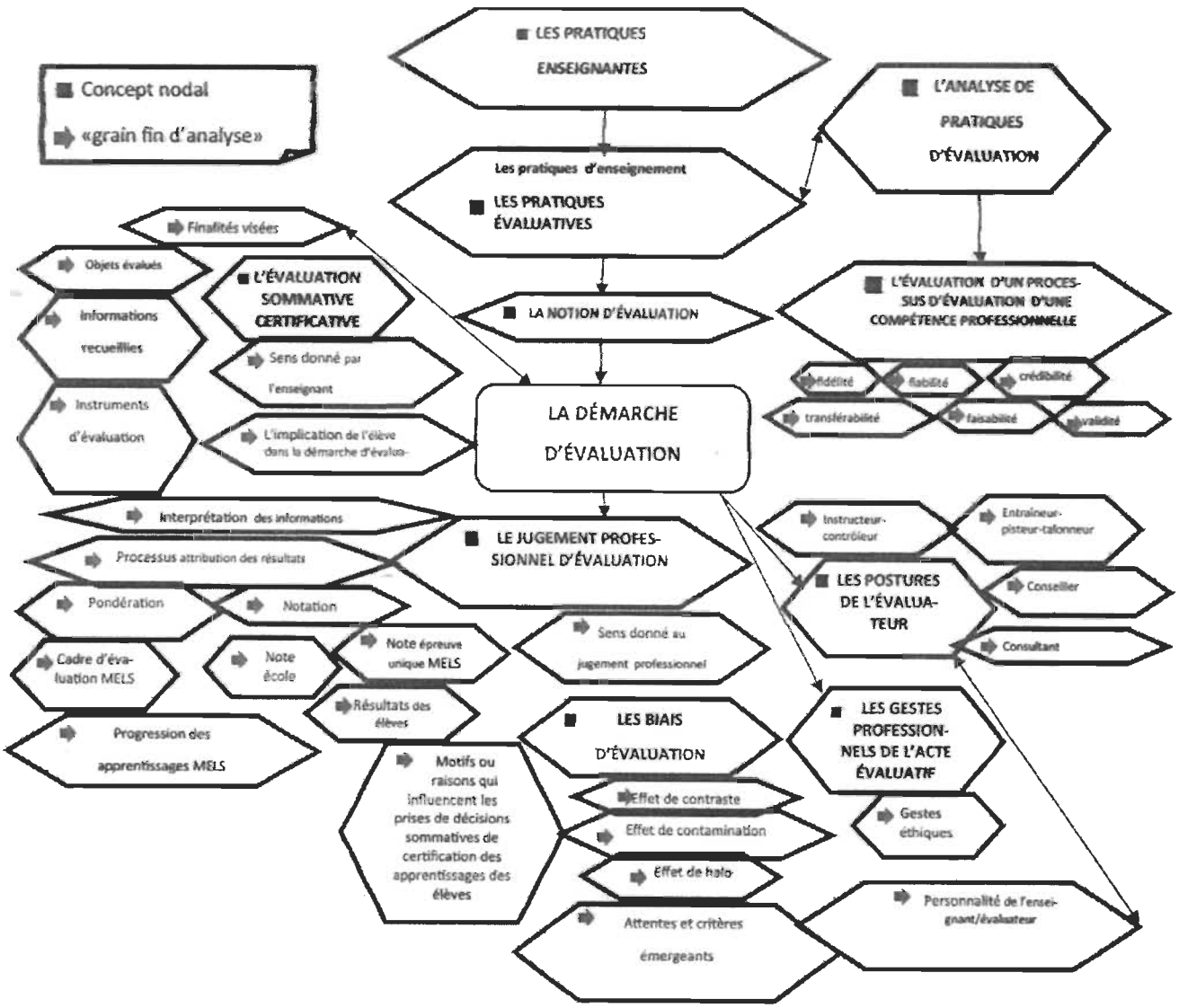


Figure 2.1.3 Les postures de l'enseignant-évaluateur selon Jorro (2000).

Comme le fait valoir Jorro (2000, 2009, 2011), ces divers dispositifs dits «professionnalisants», renvoyant à des dimensions sociales, culturelles, techniques, éthiques, contribuent à l'émergence de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant. Conséquemment, dans cette recherche, nous faisons nôtre la vision de Jorro (2000, 2002, 2008, 2009, 2011), soit la mise en commun de ces différents indicateurs ouvrant sur une analyse «à grains fins» de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur.

2.1.4 Figure «réseau conceptuel les pratiques évaluatives»



Dans la première partie de ce chapitre intitulée pratiques évaluatives, ont été abordés dans l'ordre : le concept de pratiques enseignantes, la notion d'évaluation, le concept de jugement professionnel d'évaluation, les biais d'évaluation, le concept d'évaluation sommative et certificative, le concept d'analyse de pratiques d'évaluation, l'évaluation d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle, les gestes professionnels de l'acte évaluatif et, enfin, les postures de l'enseignant évaluateur. Il semble que ce cadre opérationnel composé de différents «grains d'analyse» permettra de mieux comprendre les pratiques déclarées d'évaluation mises en oeuvre par des enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012.

2.2 LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Afin de comprendre dans quelles mesures ces pratiques déclarées relèvent de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation, il importe d'approfondir le concept de professionnalité. Pour ce faire, dans cette section, il sera question du concept général de professionnalisation, ce qui permettra de circonscrire le concept de professionnalité. Ensuite, le concept de professionnalité de l'agir évaluatif sera exposé.

2.2.1 Le concept de professionnalisation

Le concept de professionnalisation est polysémique et multidimensionnel (Altet, Guilbert et Perrenoud, 2010; Bourdoncle, 1993, 2000; Lessard, 2000; Mukamurera, 2005; Perrenoud, 1993, 2010). Plusieurs transversalités de la professionnalisation semblent émerger dans les contributions sur le sujet. Comme le mettent en évidence Barrière (2002) et Bru (2002), dans ces contextes enchevêtrés où l'enseignant est souvent placé dans conditions inédites, il n'est pas étonnant que les recherches portant sur les processus, sur les dispositifs et sur les conditions favorisant le

développement d'une professionnalisation du métier d'enseignant constituent un sujet d'une brûlante actualité.

De façon générale, la professionnalisation de l'enseignement fait référence à une dimension collective. Elle décrit une évolution du métier, réelle ou souhaitée, c'est-à-dire qui renvoie à un processus global plus externe qui porte tout à la fois sur les transformations du travail et de son organisation, sur les constructions identitaires ainsi que sur la mobilisation des acteurs (Lessard, 2000; Lessard et Bourdoncle, 1998; Perrenoud, 1993, 2004b).

En ce sens, selon Bourdoncle (1991, 1993), on parle de professionnalisation du métier de l'enseignement à propos :

- de l'activité elle-même, qui grâce à un processus [ici celui de professionnaliser l'enseignement], passerait de l'état de métier [ici celui de semi- profession à celui de vraie profession] reconnue socialement et intellectuellement. Sont évoquées comme principales raisons de non-reconnaissance à un statut de vraie profession : le faible statut de la clientèle directe [les élèves] et leur intérêt souvent faible pour le service rendu, le statut de salarié et faiblement rétribué de l'activité ainsi que le grand nombre de membres (Bourdoncle, 1991);

- du groupe de personnes qui exerce cette activité voit son statut social accru grâce à ce processus [ici celui de conduire le corps enseignant à obtenir une reconnaissance sociale de l'expertise semblable à celle des professions libérales établies, par exemple : médecin, ingénieur, orthophoniste, avocat];

- de la formation universitaire qui fait partie intégrante du processus. Ce processus exige notamment de mettre en œuvre divers dispositifs d'action sur les personnes par l'intermédiaire de situations professionnelles mobilisant des compétences attendues.

Comme le témoignent Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), Lang (1999) et Lessard (2000), la professionnalisation défend aussi une dimension individuelle,

notamment lorsqu'ils abordent la professionnalisation en tant qu'articulation des notions de «professionnalité» et de «professionnalisme», c'est-à-dire liée aux modalités de développement professionnel nécessaires pour l'accomplissement de l'activité professionnelle et son adaptation dans des situations professionnelles inédites.

Par ailleurs, certains auteurs soutiennent que la distinction entre les mots «professionnalisation» et «professionnalité» est subtile. Par conséquent, il importe de définir le concept de professionnalité.

2.2.2 Le concept de professionnalité

Barbier, Berton et Boru (1996 p.172) présentent la professionnalité comme suit :

> [...] *désigne plutôt les acquis de la personne et sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte même de travail, elle s'adapte à un contexte mouvant (...) Liée aux interactions au sein du monde professionnel, la professionnalité prend davantage en compte l'histoire personnelle, sociale, technique et culturelle de l'individu.*

L'enseignant professionnel possède des qualités nécessaires à l'exercice de la profession telle que l'autonomie professionnelle, l'engagement professionnel, la conviction de l'éducation, la connaissance de ses propres représentations, l'ouverture à la collaboration, le respect de l'autre (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996).

En outre, la professionnalité de l'enseignant se caractérise par divers dispositifs multidimensionnels dits «professionnalisants» mis en œuvre dans l'exercice de l'activité professionnelle (Donnay et Charlier, 1990; Lemosse, 1989, Paquay et *al.*, 1996; Perrenoud, 2004b, 2008). Ces chercheurs attribuent ces dispositifs à un système d'expertise complexe et composite, encadré notamment par des références, des normes, des valeurs et des savoirs propres aux enseignants ce, en

vue d'une grande efficacité individuelle et collective. Selon ces auteurs, la professionnalité repose sur un savoir agir en contexte ainsi que sur la manière dont l'acteur donne du sens à son activité professionnelle et, en particulier, dialogue avec les valeurs et les normes qui constituent le terreau de son identité et de son développement professionnel. Cette conception orientée vers la réflexivité et la rationalisation de sa propre pratique s'inscrit dans l'esprit du praticien réflexif, décrit par Schön (1983/1994), c'est-à-dire une réflexion sur l'action et dans l'action en vue de lui donner un sens dans sa pratique. Dit autrement, cette conception vise à obtenir de nouveaux *insights* à propos de sa pratique dans le but de gérer des situations de façon plus efficace.

Inspiré des travaux de Donnay et Charlier (1990), Lemosse (1989), Paquay et *al.*(1996), Perrenoud (2008, 2010), il apparaît pertinent de présenter un certain nombre de dimensions professionnelles et de caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant. Nous les résumons comme suit :

Tableau 2.2.1

Les dimensions professionnelles et les caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant

Dimensions	Caractéristiques
Nature du prescrit et degré d'autonomie dans l'exercice de son travail	L'enseignant exerce une fonction d'éducation qui doit s'inspirer des valeurs, de la mission et des finalités attribuées à l'école québécoise. L'enseignant a la responsabilité et la possibilité d'agir et de prendre des initiatives et des décisions dans des situations différentes, de gérer les incertitudes et de pouvoir s'adapter à des environnements variés et changeants. La capacité d'innovation est encouragée.
La formation initiale et continue	La formation initiale (universitaire) et continue vise à donner des ressources pour analyser une grande variété de situations et y faire face plutôt que de donner une réponse adéquate pour chaque situation.
Référence à des normes	L'enseignant se réfère aux normes professionnelles, notamment aux compétences professionnelles pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession
Référence à des orientations éthiques	Il connaît les orientations et s'y réfère pour prendre des décisions éthiques. La part du jugement éthique est très grande. L'enseignant est responsable civilement et pénalement de ses actes. L'absence de compétence, d'intégrité ou d'éthique l'expose à des risques. Il peut être poursuivi personnellement pour faute professionnelle ou manquement à l'éthique

Rapport-Gratuit.com

Référence à des savoirs	L'enseignant maîtrise divers savoirs professionnels qu'il mobilise dans des situations professionnelles complexes. Il a la capacité d'analyser ces situations et de trouver sur la base d'un savoir professionnel et d'une interaction entre professionnels une réponse adaptée à chaque situation. La part du jugement professionnel est très grande.

Ce tableau présente une synthèse des divers dispositifs multidimensionnels dits «professionnalisants» permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant. Conséquemment, dans cette étude, ces dimensions sont considérées comme d'autres indicateurs ou indices ouvrant sur une analyse de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur. Toutefois, la dimension «référence à des savoirs» n'est pas investiguée, car les données de l'étude n'ont pas permis de la traiter.

Le concept professionnalisation a plutôt été examiné en tant qu'articulation du concept de professionnalité et des diverses dimensions professionnelles et caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant. On peut ainsi voir que la construction de la professionnalité de l'agir évaluatif repose sur un ensemble d'expertises complexes et variées. En ce sens, il semble important d'approfondir le concept de professionnalité de l'agir évaluatif.

2.2.3 La professionnalité de l'agir évaluatif

Comme le fait valoir Jorro (2000, 2009, 2011), la professionnalité de l'agir évaluatif repose sur un savoir agir en contexte ainsi que sur la manière dont l'enseignant-évaluateur donne du sens à son agir professionnel. En outre, la professionnalité de l'agir évaluatif relève d'un processus continu qui se construit en offrant à l'enseignant-évaluateur la possibilité d'affirmer ses manières de faire, d'être et d'agir, par exemple, son style professionnel, les processus d'évaluation qu'il met en oeuvre ainsi que son *éthos* professionnel. (ibid). Comme vu précédemment, l'*éthos* professionnel renvoie à l'identité axiologique et à l'image de soi (manière d'être), soit l'engagement du professionnel (par exemple, sa participation, sa coopération), les gestes professionnels (gestes langagiers, gestes éthiques, gestes de mise en scène du savoir et gestes d'ajustement de l'action), les postures de

l'enseignant-évaluateur adoptées (par exemple, juge, contrôleur, conseiller, consultant), les valeurs personnelles et professionnelles qui irriguent ses actions et structurent son identité professionnelle (par exemple, les valeurs éducatives, les valeurs du métier). En somme, reconnaître la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant suppose de repérer dans son agir ces indices ou ces traces qui participent à la construction de sa professionnalité.

Tel que souligné précédemment, la professionnalité, par opposition à la technicité, réside dans le fait que le praticien ne peut se placer en simple maître artisan ou exécutant d'un processus ou d'une planification préétablis, mais doit agir en faisant preuve de discernement pour juger spécifiquement de l'action qui convient dans une situation donnée. Or, le terme jugement professionnel s'inscrit tout à fait dans l'esprit de la construction de la professionnalité de l'enseignant.

Intitulée professionnalisation de l'enseignement, la deuxième partie de ce chapitre a permis de circonscrire dans un premier temps le concept général de professionnalisation et de l'articuler au concept de professionnalité de l'enseignement. Dans un deuxième temps, le concept de professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant a été exposé. Voici un réseau conceptuel qui résume de façon schématisée l'ensemble des concepts clés présentés dans cette section. On y retrouve d'autres indicateurs ou indices ouvrant sur une analyse «à grains fins» des pratiques d'évaluation des participants.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

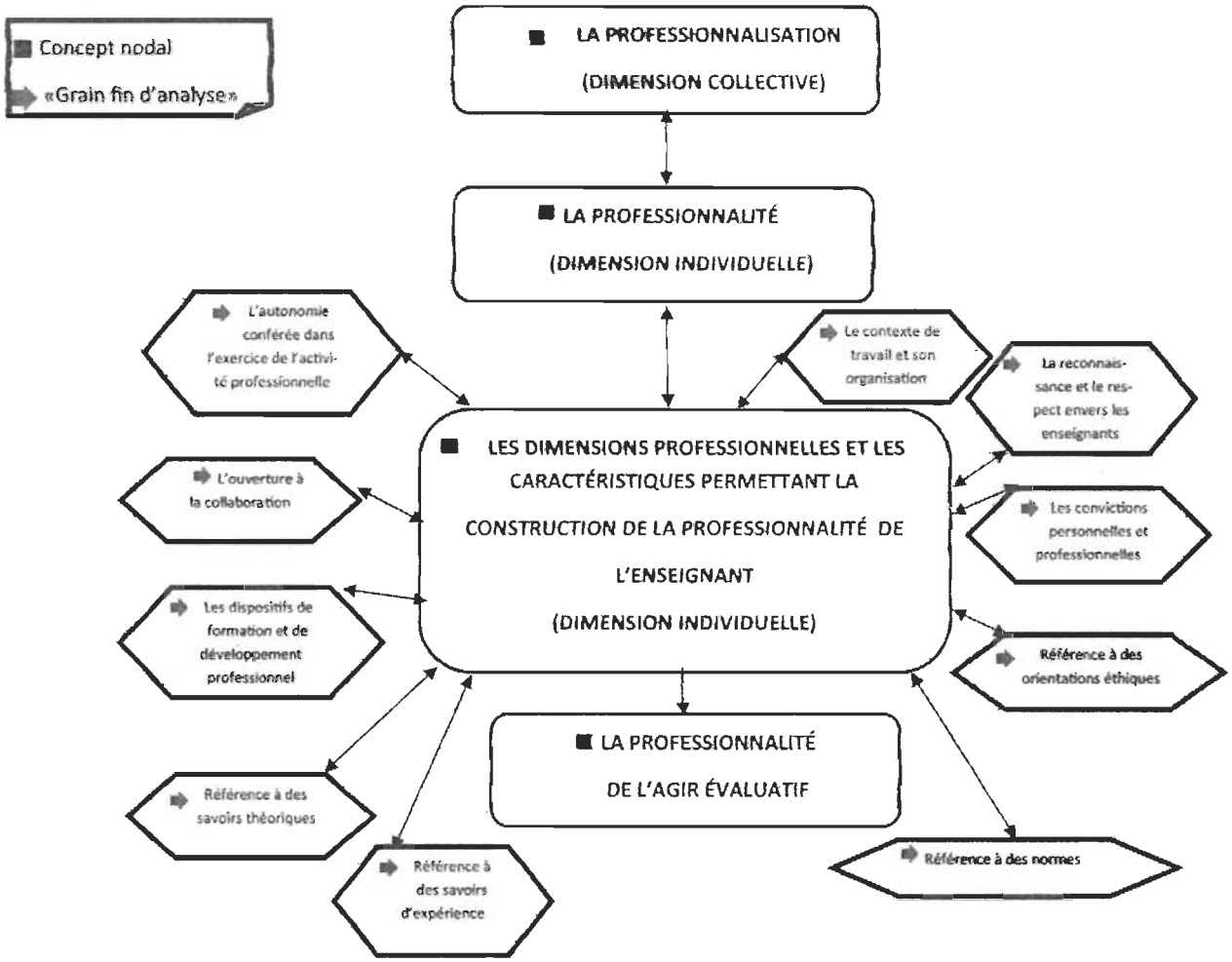


Figure 2.2.1 «Réseau conceptuel de la professionnalisation de l'enseignement».

Tout compte fait, l'ensemble des éléments présentés dans ce cadre théorique vient appuyer les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Le prochain chapitre présente les bases de la méthodologie choisie pour comprendre le phénomène à l'étude.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre précise la méthode mise en place dans le cadre de cette recherche doctorale qui, rappelons-le s'intéresse aux pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012. Les pages de ce chapitre exposent donc les diverses composantes méthodologiques adoptées pour comprendre et exprimer, de façon transparente et de la manière la plus objective possible, le sens de la réalité des enseignants participants à l'étude. Plus précisément, il est question du type de recherche en précisant notamment la position épistémologique adoptée, des enseignants participants à l'étude de même que des procédures de collecte, de traitement et d'analyse des données. Puis, il sera question des mesures prises dans cette recherche pour atteindre les critères de scientificité et respecter les règles déontologiques.

3.1 Type de recherche

Comme l'énoncent Cresswell (1994, 2003), Deslaurier (1991), Hartley (2004) et Paillé (2006), puisque les questions d'ordre méthodologique sont intimement liées à la posture épistémologique du chercheur, l'adoption d'une posture épistémologique interprétative (logique compréhensive) guidera les choix méthodologiques. D'entrée de jeu, il convient de rappeler que le but de cette recherche doctorale est de chercher à mieux comprendre comment l'agir évaluatif des enseignants se construit lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. D'une manière plus précise, les objectifs de recherche et les questions de recherche qui en découlent demandent une posture épistémologique de compréhension herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2003), car il s'agit de donner la parole aux enseignants pour accéder au sens et aux significations qu'ils accordent à

leurs pratiques d'évaluation sommative et certificative dans un contexte particulier et naturel (leurs salles de classe). Conséquemment, l'intérêt porte sur les pratiques déclarées, c'est-à-dire sur «la connaissance des pratiques issue des déclarations des enseignants» (Bru, 2004 p. 283) plutôt que sur les pratiques observées définies comme «des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (Bru, 2004, p. 283).

Cette orientation invite à emprunter une position socioconstructiviste, car une place partenaire est donnée aux participants de la recherche dans le but de «coconstruire» un sens sur leur agir évaluatif dans l'interaction et la négociation (sur l'action et pour l'action). Précisément, cette recherche s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative/interprétative. Comme le souligne Cresswell (2003), le courant interprétatif contraste avec la finalité d'expliquer un phénomène par la recherche des relations de cause à effet, finalité qui caractérise le courant épistémologique positiviste.

Denzin et Lincoln (1994) cité par Savoie-Zajc (2004), définissent la recherche qualitative/interprétative comme suit :

> *La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche de la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants et comprend presque toujours un contact personnel avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.).* (Denzin et Lincoln, 1994, dans Savoie-Zajc, 2004, p. 174)

Pirès (1997) donne également une définition de la recherche qualitative. Il précise dans un texte sur l'épistémologie de la recherche qualitative qu'on peut dire que la recherche qualitative se caractérise en général :

> *[...] par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris*

> *sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de recherche; b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables ou difficiles à saisir; c) par sa capacité d'englober des données hétérogènes ou [...] de combiner différentes techniques de collecte de données; par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte [...] du point de vue de l'intérieur; e) enfin, par son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation.* (Pirès, 1997, p.74)

Ainsi, on constate que le chercheur qui s'inscrit dans un courant interprétatif s'intéresse à la dynamique dans laquelle le phénomène étudié s'articule. C'est par une méthodologie qualitative que le chercheur parvient alors à cette finalité. Dans cet esprit interprétatif, le chercheur est conscient de sa subjectivité dans le déroulement de la recherche, mais il cherchera à objectiver les données recueillies et sa propre subjectivité. Enfin, bien que le savoir produit par une démarche inspirée d'un tel courant soit intimement lié au contexte dans lequel il est produit, il est certes possible pour l'utilisateur des résultats de la recherche de tracer des parallèles entre la situation étudiée et un contexte similaire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000).

En définitive, la méthodologie de recherche choisie répond bien aux caractéristiques de l'approche qualitative telles que décrites par Creswell (1994, 2003); Denzin et Lincoln (2005); Deslaurier (1991); Merriam (1998); Miles et Huberman (2003); Paillé (2006); Richards et Morse (2007).

3.2 Population visée et participants à l'étude

Cette recherche cible des enseignants du deuxième cycle du secondaire, notamment dans des disciplines reliées à la sanction des études, c'est-à-dire en secondaire IV : mathématique, science et technologie, histoire et éducation à la citoyenneté ainsi qu'en secondaire V : français, langue d'enseignement, anglais, langue seconde. L'échantillon non probaliste est composé de quatorze enseignants

qui proviennent du secteur des jeunes (secteur du régulier et de l'adaptation scolaire) de quatre écoles secondaires (secteur privé et secteur public) de la région de la Mauricie. Cette considération est liée à la faisabilité due à la facilité d'accès, car un bon réseau est déjà établi par la chercheuse.

La participation à l'étude s'est faite sur une base volontaire. Il n'y a pas eu de critères spécifiques quant à la sélection des participants à part celui d'être enseignant au deuxième cycle du secondaire au secteur des jeunes (secteur privé et secteur public, du régulier ou de l'adaptation scolaire). En outre, pour participer à cette recherche, il a été demandé d'avoir pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012 dans des disciplines reliées à la sanction des études, c'est-à-dire en secondaire IV (mathématique, science et technologie, histoire et éducation à la citoyenneté ou arts) ou en secondaire V (français, langue d'enseignement, anglais, langue seconde, éthique et culture religieuse ou éducation physique et à la santé).

Pour trouver ces participants, suite à la réception du certificat d'éthique et de déontologie, la chercheuse a transmis par courriel aux directions des services éducatifs des commissions scolaires et des établissements privés de la région de la Mauricie une invitation à participer au projet de recherche (voir Appendice A). Les directeurs des services pédagogiques ont contacté par la suite les directions d'établissements secondaires et les conseillers pédagogiques. Ils ont présenté le projet de recherche aux enseignants. Les échanges entre les directeurs des services éducatifs, les directions d'établissements secondaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et la chercheuse se sont faits par courriel.

Cette étude s'inscrivant dans un paradigme compréhensif, dans un premier temps, des entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle ont été réalisés en juin 2012 et à l'automne 2012 auprès de douze enseignants du deuxième cycle du secondaire qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012.

Afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre et de donner plus de rigueur aux résultats analysés de notre recherche, les résultats de la première collecte des données ont été présentés en mars 2013 à un groupe composé de dix enseignants du secondaire qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Ainsi, le groupe d'enseignants qui a participé à la première collecte de données a été invité à vérifier et à commenter les données colligées lors des entretiens de récits de pratique professionnelle. Quatre participants rencontrés lors de la première collecte de données n'ont pas pu participer au groupe de discussion et deux nouvelles participantes se sont jointes au groupe de discussion. Voici le tableau des participants à l'étude :

Participants	Participation collecte de données	Discipline	Commission scolaire
Homme FRAN(5)01	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Français, langue d'enseignement, 5e secondaire	École secondaire région de la Mauricie
Femme FRAN(5)02	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Français, langue d'enseignement, 5e secondaire	École secondaire région de la Mauricie
*Femme FRAN(5)03	Entretien de récits de pratique professionnelle	Français, langue d'enseignement, 5e secondaire	École secondaire région de la Mauricie
Homme MATH (TS4/CST5) 04	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Mathématique (TS) 4e secondaire et (CST) 5e secondaire	École secondaire région de la Mauricie
Femme MATH (CST4/TS5)05	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Mathématique (CST) 4e secondaire et (TS) 5e secondaire	École secondaire région de la Mauricie
Homme MATH (CST4/SN5)06	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Mathématique (CST) 4e secondaire et (SN) 5e secondaire	École secondaire région de la Mauricie
*Homme ANG(enr.4/rég.5)07	Entretien de récits de pratique professionnelle	Anglais, langue seconde (enrichi 4e secondaire) et régulier 5e secondaire.	École secondaire région de la Mauricie
Femme ANG(enr.4/rég.5)08	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Anglais, langue seconde (enrichi 4e secondaire) et régulier 5e secondaire.	École secondaire région de la Mauricie
Femme ANG(5)09	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Anglais, langue seconde (régulier 5e sec).	École secondaire région de la Mauricie
*Femme ANG(adap.5)10	Entretien de récits de pratique professionnelle	Anglais, langue seconde (adaptation scolaire 5e sec.).	École secondaire région de la Mauricie
*Homme Hist.éduc.citoy(4)11	Entretien de récits de pratique professionnelle	Histoire et éducation à la citoyenneté 4e sec.	École secondaire région de la Mauricie
Homme ST(4)12	Entretien de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion	Science et technologie 4e secondaire.	École secondaire région de la Mauricie
* Femme FRAN(5)13	Groupe de discussion	Français, langue d'enseignement, 5e sec.	École secondaire région de la Mauricie
* Femme Hist.éduc.citoy(4)14	Groupe de discussion	Histoire et éducation à la citoyenneté, 4e sec.	École secondaire région de la Mauricie

Tableau 3.1 Tableau des participants à l'étude

Les participants sont codés comme suit : FRAN= français, ANG= anglais, HIST.ÉDUC.CITOY- histoire et éducation à la citoyenneté, ST= science et technologie, MATH CST=Culture, Société et Technique, MATH TS= Technico-Sciences, MATH SN= Sciences Naturelles, Enr: enrichi, Adap=secteur de l'adaptation scolaire; (4) signifie secondaire 4 et (5) secondaire 5. Le nombre qui suit correspond au code de l'individu.

3.3 Collecte des données

Comme le soulignent Guba et Lincoln (1994), la recherche qualitative/interprétative appelle fondamentalement des outils qualitatifs. Le terme «qualitatif» se rapporte principalement au type de données utilisées, soit «des données qui se mesurent difficilement» (Savoie-Zajc, 2004). Paroles, observations, énoncés venant de documents officiels sont des exemples de données qualitatives considérées complexes. L'entretien semi-dirigé sous forme de récits de pratique professionnelle a été utilisé comme premier outil de collecte de données. Le groupe de discussion «*focus group*» a été retenu comme outil complémentaire. Toutes les discussions ont été enregistrées sur magnétophone.

La collecte des données s'est arrêtée lorsque les résultats ont atteint un point de saturation : les nouvelles données n'ajoutaient pas de nouveau sens à ce qui est déjà compris. Le critère de représentativité (population ou univers) perd ainsi son sens au profit du potentiel d'apprentissage. La validité externe de cette étude ne vient donc pas d'une saturation statistique, mais plutôt d'une «transférabilisation contextualisée» (Pirès, 1997) permettant la généralisation d'une explication à partir d'observations du phénomène étudié en contexte naturel. Nous y reviendrons ultérieurement.

3.3.1 L'entretien semi-dirigé de récits de pratique professionnelle

Plusieurs définitions de l'entrevue semi-dirigée ont cours dans les écrits scientifiques. Boutin (2000) distingue diverses formes d'entrevues de recherche selon les degrés de préparation et de contrôle de la part du chercheur ou selon le nombre de personnes impliquées dans un même espace-temps. Plusieurs postulats sont sous-jacents au choix du type d'entrevue comme dispositif de collecte de données. Après une analyse de ces derniers, nous optons pour l'entrevue semi-dirigée comme premier mode d'investigation. Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée comme suit :

Rapport-Gratuit.com

> *L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.* Savoie-Zajc (2009, p. 340)

Pour Bertaux (2005), l'approche qualitative/interprétative doit beaucoup à la phénoménologie, à l'ethnographie de même qu'à l'anthropologie. L'expression «récit de vie ou récit de pratique» a été introduite pour la première fois par Bertaux (1976, 1997) en présentant une méthodologie de l'approche biographique en sociologie. On constate dans les écrits scientifiques que le récit de pratique est couramment associé au récit de vie puisque c'est une façon d'orienter le discours des personnes vers les actions qu'elles ont posées dans une situation donnée. Toutefois, il évoque deux recadrages conceptuels importants. La notion de récit de vie est la mise en mots ou le dire de l'enseignant qu'il donne «au fragment d'expérience ou d'histoire vécue», soit un récit qui porte davantage sur «l'intériorité des sujets» (Bertaux, 1997 p.6). Toujours selon cet auteur, le récit de pratique introduit une autre dimension, soit sur «ce qui est extérieur aux praticiens», notamment «les contextes sociaux dont ils ont acquis par l'expérience une connaissance pratique». Cette distinction met en évidence le fait que le récit de pratique renvoie à une pratique générale incluant «l'intériorité et l'extériorité» des participants.

Par ailleurs, Bertaux (2005), Delory-Momberger (2000), Desgagné, Gervais et Larouche (2001) mentionnent que le récit de pratiques, en tant qu'approche de recherche sur la pratique enseignante, constitue une occasion pour l'enseignant de s'engager dans une démarche réflexive qui peut ouvrir la voie à un changement de pratique. En ce sens Mattingly (1996) présente ce matériau de recherche comme un outil d'apprentissage de «l'agir professionnel».

Jouthe et Desmarais (1993) définissent le récit de pratique professionnelle comme suit :

> *Une narration, de type autobiographique, par l'intervenante sociale d'une série d'actes ordonnés chronologiquement, que celle-ci tentera d'arrimer, d'une part, à un ensemble de conditions relevant à la fois d'elle-même et du monde sociohistorique dans lequel ses actes s'inscrivent, et, d'autre part, à des effets produits sur les personnes prises individuellement et à des niveaux collectifs plus larges. Le récit de pratique professionnelle est une forme d'expression de l'expérience vécue qui comporte une fonction de connaissance et une fonction d'action.* Jouthe et Desmarais (1993, p.132)

À l'instar de Jouthe et Desmarais (1993), pour répondre aux intentions de cette recherche, le récit de pratique professionnelle offre aux participants l'opportunité d'une réflexion sur leur rapport à leur occupation, leur façon de la vivre, leurs valeurs personnelles, professionnelles et institutionnelles, leurs conceptions et leurs croyances au regard de l'évaluation certificative, bref, la formation de leur identité professionnelle et leur développement professionnel. Ainsi, l'entretien de récits de pratique professionnelle sous forme d'entrevue semi-dirigée a été retenu comme outil principal de collecte des données.

En relation avec les définitions sues mentionnées, l'entretien individuel semi-dirigé (voir le plan de l'entretien en annexe-Appendice B) comporte des questions permettant de mettre en exergue le récit des pratiques d'évaluation des participants dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves. Les enseignants ont été invités à apporter des traces ou des informations pour discuter de la situation de leurs élèves (portraits de leurs groupes d'élèves, résultats scolaires en cours de cycle et en fin d'année, épreuves ministérielles de fin d'études secondaires, travaux, outils d'évaluation, etc.). Le plan d'entretien a permis de garantir une certaine constance d'une entrevue à l'autre, en s'assurant que les principales questions soient abordées. De plus, en étant semi-dirigée, la situation d'échanges est plus contrôlée «*focused discussion*» que lors d'une entrevue non dirigée. Même si on propose un certain ordre de questions, lors de l'entretien semi-dirigé, la manière dont les thèmes généraux sont abordés peut varier de même que la façon dont les questions sont formulées, ce qui permet de maximiser la dynamique qui prévaut lors de l'entretien (Savoie-Zajc, 2009). La détermination des

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

thèmes généraux s'est faite à partir du cadre théorique dressé à partir des objectifs de recherche et des deux questions générales de recherche, soit des différents analyseurs et/ou indicateurs permettant l'analyse de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur. Le plan d'entretien est constitué de vingt et une questions regroupées dans sept thèmes (blocs), soit : Bloc 1 : La présentation des groupes d'élèves; Bloc 2 : La démarche d'évaluation; Bloc 3 : Les résultats; Bloc 4 : La formation reçue; Bloc 5 : La collaboration; Bloc 6 : Les orientations ministérielles; Bloc 7 : Les commentaires.

3.3.2 Le groupe de discussion

Pour corroborer certaines données recueillies lors de la première collecte des données, enrichir les perspectives, avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre, le groupe de discussion «*focus group*» a été utilisé comme dispositif complémentaire de production et de collecte de données. Krueger (1998) définit le groupe de discussion comme une discussion planifiée pour obtenir des perceptions dans un domaine d'intérêt dans un environnement permissif, sans recherche du consensus. L'auteur souligne que l'intérêt du groupe de discussion comparativement aux entretiens individuels est que les propos d'un participant peuvent susciter des commentaires chez d'autres participants. Quant à Morgan (1998), il définit le «*focus group*» ainsi:

> *Focus group are fundamentally a way of listening to people and learning from them. Focus groups create lines of communication. This is most obvious within the group itself, where there is continual communication between the moderator and the participants, as well as among the participants themselves. Just as important, however, is a larger process of communication that connects the worlds of the research team and the participants.*

De plus, Fern (2001) rapporte certaines études qui montrent que les entretiens individuels précédant des entretiens de groupe produisent des données plus

diversifiées, voire innovantes, que l'ordonnance contraire. Dans le présent projet de recherche, nous voulions comprendre la dynamique du phénomène étudié, et ce, grâce à l'accès privilégié de la chercheuse à l'expérience de l'autre. L'activité en lien avec cet outil de collecte de données se moule bien à la réalité interactive des participants puisqu'elle se situe au cœur même de leur vie quotidienne. Stimulé par des interactions intentionnelles et structurées entre les acteurs en vue de construire des connaissances, le groupe de discussion permet la construction d'une compréhension partagée (Morgan, 1998). Les participants à la recherche ont été en quelque sorte des «coconstructeurs» de sens construit dans l'interaction (sur l'action et pour l'action). Cette position socioconstructiviste qui met en relief une conception d'inspiration socioculturelle est ainsi une source et une occasion d'apprentissage tant pour les participants que pour la chercheuse.

Dans le but d'assurer à la fois la qualité du dispositif et celle des données suscitées, certaines précautions méthodologiques issues des travaux de Kruger & Casey (2000) ont été prises en compte. Par conséquent, les questions du plan d'entretien de groupe (voir en annexe- Appendice C) respectent les caractéristiques, les séquences et les règles proposées par Kruger & Casey (2000). Les thèmes discursifs généraux (blocs) sont les mêmes que ceux du plan d'entretien individuel. L'analyse qualitative des données est donc facilitée du fait que les deux instruments retenus permettent d'explorer le même phénomène. Des précautions quant au rôle dévolu de l'animateur présenté par Putcha & Potter (2004) seront également considérées.

3.4 Déroulement de la recherche

La passation des entretiens de récits de pratique professionnelle a débuté en juin 2012 et s'est terminée à l'automne 2012. Douze enseignants (six hommes et six femmes) ont été rencontrés dans leur école pour un entretien individuel semi-dirigé d'une durée de 60 minutes. Le choix du moment et le lieu de rencontre ont été laissés aux participants. Quant au déroulement du groupe de discussion, dix

participants (quatre hommes et six femmes) ont été rencontrés pendant 90 minutes dans un établissement secondaire en mars 2013. Quatre enseignants interviewés lors de la première collecte des données n'ont pas pu participer au groupe de discussion. Deux nouvelles participantes se sont jointes au groupe de discussion.

3.5 Traitement et analyse des données

Cette section aborde la procédure de traitement et d'analyse des données recueillies par le biais des entretiens de récits de pratique professionnelle et du groupe de discussion. La démarche méthodologique suivie pour l'analyse qualitative du corpus des données est ensuite décrite. Enfin, les actions posées pour assurer l'atteinte des critères de scientificité de même que pour veiller au respect des règles déontologiques sont présentées.

Dans le but de «construire un sens» au corpus de données brutes, nous avons eu recours à l'approche méthodologique de traitement et d'analyse des données qui respecte une logique inductive, à savoir une approche compatible avec la posture épistémologique de compréhension herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2003, 2012) ainsi qu'avec les objectifs de cette recherche. À l'instar de Paillé et Mucchielli (2012), il importe pour le chercheur de suivre des processus particuliers pour donner une intelligibilité scientifique au phénomène à l'étude.

D'abord, tous les entretiens réalisés en juin 2012 ont été retranscrits intégralement dans un fichier *Word*. Ensuite, dans le but de faire connaissance avec l'information à analyser et tenter de saisir les témoignages apparents ou encore les grandes tendances qui se dégagent des entretiens, une première lecture *des verbatim* a été réalisée. Pour se préparer adéquatement au travail d'analyse, nous avons effectué un retour sur les objectifs de recherche, les questions de recherche ainsi que sur le plan d'entretien qui constituent le centre de notre quête. Puis, une seconde lecture plus attentive du corpus a consisté à faire un retour sur ce qui a sauté aux yeux suite à la première lecture des *verbatim*, c'est-à-dire la saillance des

grandes tendances et la récurrence de ce qui a été rapporté, exprimé et raconté par les participants lors des entretiens réalisés en juin 2012. Une prise de notes de nos réflexions a été inscrite en aparté dans la marge des textes de transcriptions des entretiens.

Une structure préliminaire catégorielle composée de thèmes proéminents a par la suite été élaborée à partir du cadre théorique. Ainsi, deux thèmes discursifs généraux, soit : les pratiques d'évaluation certificative et la professionnalisation de l'enseignement ont été délimités. Il importe de souligner que ces thèmes centraux constituent le corps de l'analyse des données recueillies lors des deux collectes de données. Leur rôle est de répondre graduellement aux questions générales de recherche en prenant appui sur les données empiriques, notamment en croisant les différentes dimensions qui relèvent des pratiques d'évaluation certificative et de la professionnalisation de l'enseignement. Il semble important de préciser que le travail analytique des données de cette recherche est un travail d'induction, c'est-à-dire permettant de faire émerger des items supplémentaires du cadre initial élaboré à partir du cadre théorique (Paillé et Mucchielli, 2012). Deux grilles d'analyse thématique ont été constituées à partir des deux thèmes généraux et des thématisations émergentes et celles-ci ont ensuite été appliquées au corpus en recourant au progiciel ATLAS.ti (version 7.1.3). Nous avons effectué un codage des données et avons classifié chaque unité de sens, c'est-à-dire des segments de contenu déterminés (phrases, paragraphes) selon leur appartenance à une dimension des grilles d'analyse, et ce, dans le but de les analyser. Ce mouvement de codage a permis d'accoler un code à des unités de sens au regard des sept blocs (thèmes), notamment des questions du plan d'entretien et des réponses fournies par les participants rencontrés en juin 2012.

Nous avons poursuivi simultanément les entretiens de récits de pratique professionnelle à l'automne 2012 ainsi que le traitement, l'analyse et l'interprétation des données recueillies par le biais de ces entretiens. Cette première collecte de données s'est arrêtée lorsque les catégories d'analyse ont atteint un point de

saturation. Qui plus est, la réitération de ces opérations effectuées à l'aide du progiciel ATLAS.ti a permis de réduire progressivement les données, d'identifier la présence ou l'absence réciproque de quelques éléments d'information dans une même source et de dégager des relations ou des liens existants entre les éléments identifiés au sein de notre matériau. Des parallèles, des récurrences, des oppositions ou divergences entre les thèmes ont de plus été tracés à l'aide de ce progiciel.

Par conséquent, cette démarche méthodologique qui s'est construite dans un va-et-vient entre l'induction[10] analytique et l'abduction[11] (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) a permis de faire émerger des éléments porteurs de sens au regard des thèmes saillants préalablement jalonnés. Ainsi, des axes thématiques, c'est-à-dire des subdivisions ou ramifications des thèmes généraux ont pris naissance. Illustrés par des termes clé nommés «sous-thème». Chaque sous-thème est coiffé de catégories, soit d'unités d'analyse. Il convient de mentionner de nouveau que ces analyseurs et/ou indicateurs renvoient à des «grains fins» d'analyse de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur, soit à un cadre d'analyse théorique qui se réfère au chapitre 2.

Afin de mieux repérer et traiter l'information pertinente aux objectifs de recherche, nous avons énoncé les catégories sous forme de descripteurs, c'est-à-dire de mots ou de locutions. Un code a par la suite été associé à chaque descripteur. À défaut de correspondre à une dimension des grilles d'analyse, de nouveaux items ont été créés permettant ainsi de prendre en compte les propos de l'unité de sens en question. Les grilles d'analyse initiales ont donc été enrichies lorsque d'autres dimensions ressortaient des données (voir Appendice D et Appendice E). Ainsi, un examen discursif des unités d'analyse a permis de passer

---

[10] Le phénomène étudié est décrit et interprété par induction analytique.

[11] L'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories construites et donc des «liens» pour comprendre un phénomène» (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p.4).

d'une logique classificatoire, propre à l'analyse thématique, à une logique interprétative (Paillé et Mucchielli, 2012).

En plus de donner la possibilité d'effectuer une lecture objective du corpus étudié, le processus progressif d'analyse adopté a permis d'identifier les concepts et les auteurs respectifs auxquels les idées véhiculées par les unités de sens correspondaient, à savoir le présent cadre d'analyse théorique. Le processus d'analyse des données de cette recherche comprend donc des moments distincts mais complémentaires, soit une organisation des données impliquant une «segmentation» et entraînant une «décontextualisation», d'un côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une «recontextualisation», de l'autre (Savoie-Zajc, 2004).

Un autre processus, soit celui de l'interprétation des données recueillies par le biais des entretiens de récits de pratique professionnelle a impliqué les participants de la recherche. Le groupe de discussion a permis de bien rapporter ou de rendre explicite la situation telle qu'elle a été vécue par les praticiens en juin 2012. En ce sens, Huberman et Miles (2003) et Merriam (1988) mettent en évidence l'importance de valider les données recueillies, notamment avec les participants à l'étude. Conséquemment, ces derniers ont été invités à vérifier et à commenter les premières données colligées et les résultats préliminaires. La révision des données par les acteurs impliqués est de plus une stratégie suggérée par Merriam (1988) pour accroître la validité des résultats. À cet égard, Deslauriers (1991); Pourtois et Desmet (1997) et Savoie-Zajc (2004) mentionnent que cette procédure itérative semble un passage obligé sans quoi la crédibilité et la transférabilité de la recherche sont à questionner.

La même démarche méthodologique pour le traitement et l'analyse des données recueillies par le biais du groupe de discussion a été respectée. En somme, cette démarche méthodologique itérative a permis d'identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation des enseignants lorsque le

jugement s'exerce dans des décisions sommatives de certification des apprentissages. Préalablement à la présentation des résultats, il importe toutefois de préciser les mesures prises dans cette recherche pour atteindre les critères de scientificité considérés comme des incontournables par la communauté scientifique pour évaluer la rigueur d'une recherche (Savoie-Zajc, 2004).

3.6 Les critères de scientificité

Creswell (1994, 2003), Deslauriers (1991), Merriam (1998), Miles et Huberman (2003) et Paillé (2006) soulignent qu'un des défis majeurs du chercheur est de réaliser dans un projet de recherche qualitative une alliance entre pertinence et rigueur (scientificité). Ainsi, dans la recension des écrits, on parle de critères de scientificité nommés critères méthodologiques considérés comme des impératifs afin d'assurer la cohérence de la recherche, mais aussi sa puissance et sa dynamique. Guba (1981), Mucchieilli (2004), Paillé (2006), Poutois et Desmet (1997) et Savoie-Zajc (2004) évoquent principalement les paramètres de crédibilité (en remplacement du critère de validité interne qui siée davantage dans la recherche quantitative), de transférabilité (validité externe), de fiabilité (fidélité) et de confirmation de la recherche. Les prochaines lignes décrivent donc les actions posées dans cette recherche pour assurer l'atteinte de ces critères de même que pour veiller au respect des règles déontologiques.

3.6.1 Crédibilité

Pour Savoie-Zajc (2004), le critère de crédibilité consiste en une vérification plausible de l'interprétation du sens attribué au phénomène étudié. Autrement dit, il représente le degré selon lequel les sujets concernés par la recherche sont d'accord avec la représentation du portrait de la réalité décrit par le chercheur. Conséquemment, pour atteindre ce critère, diverses stratégies de recherche dites de triangulation ont été prises tel le recours à des critères scientifiques (fidélité, fiabilité, crédibilité ou pertinence, transférabilité, faisabilité et validité) pour analyser le

processus d'évaluation de la compétence professionnelle #5 des participants, divers dispositifs de collecte de données, l'alternance de la collecte et de l'analyse des données, l'utilisation d'un cadre théorique comme outil pour guider le processus de l'analyse des données, la confrontation des points de vue de chercheurs et le retour aux participants. Comme mentionné précédemment, les participants à la recherche ont été invités à vérifier et à commenter les premières données colligées et les résultats préliminaires en groupe de discussion. L'ensemble de ces stratégies a permis de susciter des réactions et des discussions autour des constructions de sens émergentes, d'avoir une vision plus complète du phénomène étudié, de vérifier si les propos exprimés par les participants ont été adéquatement reproduits. Nous avons donc pu révéler de manière assez précise la situation telle qu'elle a été vécue par des praticiens en juin 2012.

3.6.2 Transférabilité

Le chercheur œuvrant dans une approche qualitative ne cherche pas à généraliser les résultats obtenus comme c'est le cas dans une approche quantitative. Son intérêt est plutôt de s'assurer que sa recherche et les résultats qui en découlent peuvent être transférables à d'autres milieux ou contextes similaires. Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), le critère de transférabilité est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche «dans la mesure où ce dernier, qui est un utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie » (p. 143). Pour atteindre ce critère, dans les premiers chapitres une description exhaustive du contexte de la recherche a été exposée. Nous avons pris soin de bien dresser le portrait du cadre contextuel de l'évaluation scolaire, d'exposer les éléments qui composent l'univers problématique de cette étude, de bien définir les concepts dans le cadre théorique ce, en articulant une analyse conceptuelle, rhétorique et critique de la documentation recensée. Le présent chapitre, lui, permet de présenter la démarche méthodologique, notamment les méthodes de collecte et de traitement des données

Rapport-Gratuit.com

tout en accordant une place importante à la présentation du processus d'analyse. Enfin, avec le prochain chapitre, le lecteur sera à même de constater le soin qui a été porté à la description des résultats obtenus par le biais des entretiens de récits de pratique professionnelle et du groupe de discussion.

3.6.3 Fiabilité

Le critère de fiabilité porte sur la cohérence de tout le déroulement de la recherche, soit de la formulation des questions de recherche exposées initialement jusqu'aux résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). L'atteinte de ce critère se manifeste dans cette étude notamment par la présence d'un fil conducteur au sein de tout le processus de la recherche, de la justification des différentes décisions prises pendant la recherche ainsi que de la description détaillée du processus d'analyse des données que nous venons de décrire.

3.6.4 Confirmation

Le critère de confirmation réfère au processus d'objectivation pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Afin d'atteindre ce critère, le chercheur doit, à cette étape, se demander si sa recherche est crédible et convaincante, si la démarche qu'il a empruntée est suffisamment explicite pour être reconduite par un autre chercheur, si les outils de collecte de données sont bien justifiés par le cadre théorique ou encore si les données ont été recueillies et analysées de manière rigoureuse (Savoie-Zajc, 2004). Tel que mentionné pour le critère de transférabilité, les premiers chapitres ont présenté un portrait détaillé du cadre contextuel de l'évaluation scolaire, des éléments qui composent l'univers problématique de notre étude, des concepts qui inspirent notre recherche. Comme déjà précisé, le présent chapitre permet de clarifier et de justifier les procédures de cueillette et de traitement des données. Enfin, avec le prochain chapitre, le lecteur sera invité à prendre connaissance des résultats obtenus, par une application rigoureuse d'un processus d'analyse thématique sur les données recueillies chez les participants à notre recherche.

Ayant fait état de notre souci pour maintenir une incontournable rigueur dans tout le déroulement de cette recherche, nous nous préoccupons également de considérations déontologiques. La section qui suit précise les mesures prises en ce sens.

3.7 Déontologie

Les données recueillies par le biais des deux outils de collectes des données ont été dépouillées de toute indication permettant d'identifier les enseignants participants et ce, afin de respecter l'anonymat et la confidentialité de ces derniers. Comme mentionné précédemment, la confidentialité des participants a été assurée par l'attribution de codes numériques. En outre, avant de débuter les entretiens, tous les participants ont été invités à signer un formulaire de consentement (voir Appendice F). De plus, comme précisé auparavant, un certificat d'éthique de la recherche et les êtres humains de l'UQTR portant le numéro CER-13-192-07.03.14. a été émis le 22 juin 2011 par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (voir Appendice G). Une demande de prolongation de ce certificat jusqu'au 30 juin 2014 a été acceptée par les membres de ce comité (voir Appendice H).

Ce chapitre a traité des bases de la méthodologie choisie au regard de la position épistémologique adoptée pour atteindre les objectifs visés dans cette recherche. Le type de recherche, la population visée et les participants, la sélection des participants, la collecte des données, le déroulement de la recherche ainsi que le traitement et l'analyse des données ont été exposés. Les mesures prises pour atteindre les critères de scientificité et le respect des règles déontologiques ont clôturé ce chapitre. Le prochain chapitre présente les résultats obtenus au moyen des deux collectes de données retenues dans la présente recherche.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le but d'illustrer le panorama qui réunit l'ensemble des thématisations et des catégorisations qui ressortent de l'analyse des données obtenues au moyen des deux collectes de données, soit les entretiens de récits de pratique professionnelle et le groupe de discussion, il s'avère pertinent d'exposer consécutivement les résultats relatifs à chaque thème discursif général. Conséquemment, ces derniers seront présentés en deux temps, notamment en exposant successivement les résultats des thèmes discursifs généraux, soit : 1) les pratiques d'évaluation certificative et 2) la professionnalisation de l'enseignement. À ceci viendra s'ajouter les résultats relatifs aux catégories exposées dans les grilles d'analyse (voir Appendices D et E). En outre, des extraits de *verbatim* les plus éloquents sont présentés afin d'avoir une représentation globale du phénomène étudié. Afin d'avoir une représentation plus complète du phénomène étudié, l'Appendice I présente d'autres extraits supplémentaires de *verbatim* associés à ce thème général.

Il importe de souligner que les données présentées dans ce panorama ont toutes été discutées et entérinées par les participants lors du groupe de discussion. Les résultats issus des deux collectes de données sont conséquemment réunis pour une meilleure prise en compte des résultats en fonction des thèmes. En cohérence avec l'approche méthodologique adoptée dans cette étude, les résultats exposent les dires des enseignants à propos de leurs pratiques d'évaluation certificative en juin 2012 ce, en les ayant analysés par thèmes tout en s'appuyant sur une analyse de coconstruction de sens.

La référence aux énoncés des participants est codée comme suit : RPP signifie Récits de pratique professionnelle et GR fait référence au Groupe de discussion. FRAN= français, ANG= anglais, HIST.ÉDUC.CITOY- histoire et éducation à la citoyenneté ST= science et technologie. MATH CST=Culture, Société et Technique, MATH TS= Technico-Sciences, MATH SN= Sciences Naturelles, Enr.= enrichi,

Adap=secteur de l'adaptation scolaire; (4) signifie secondaire 4 et (5) secondaire 5. Le nombre qui suit correspond au code de l'individu; enfin, par souci de précision et pour faciliter la compréhension, le dernier code «Q» indique la question à laquelle revoie le discours.

4.1 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

Ce thème discursif général est composé de ramifications, à savoir des «grains fins d'analyse». Voici un tableau qui expose les dimensions relatives à ce thème discursif général:

Tableau 4.1 Les dimensions relatives aux pratiques d'évaluation certificative

THÈME	CATEGORIES
LES PRATIQUES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE	**«GRAINS FINS D'ANALYSE»** -Les moyens pour recueillir les informations -L'interprétation des informations -La notation et l'attribution des résultats des élèves -Les tensions qu'a fait naître le nouveau bulletin scolaire -L'implication de l'élève dans le processus d'évaluation -Le sens donné au jugement professionnel -Les motifs ou les raisons qui ont influencé les prises de décisions -Les résultats des élèves obtenus en juin 2012 -Les facteurs qui expliquent les résultats des élèves

4.1.1. Les moyens pour recueillir les informations pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves

Selon les données de la recherche, de façon générale, pour recueillir les informations pour prendre des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, les enseignants ont eu recours à des modalités d'évaluation centrées sur l'acquisition et la maîtrise des connaissances. Ainsi, selon

la majorité des enseignants, l'évaluation pratiquée au cours des étapes et au terme de l'année scolaire a comme principal objectif de mesurer la capacité d'apprentissage de l'élève. De fait, les pratiques traditionnelles d'évaluation semblent ancrées dans les pratiques de plusieurs participants. En ce sens, comme le témoigne l'extrait suivant, une importance est accordée aux examens de fin d'étape qu'ils nomment aussi examen «synthèse», c'est-à-dire qui couvrent ce qui a été enseigné depuis le début de l'année scolaire.

> *Je fais des examens synthèses de fin d'étape, c'est l'ensemble de la matière que l'on a vue pendant l'étape. En juin, je fais toujours des examens synthèse toujours, toujours, toujours, C'est la synthèse depuis le début de l'année* RPP MATH(TS4/CST5)04/Q5

En outre, les résultats révèlent l'utilisation continue et contiguë d'examens et de tests de rendement scolaire que les enseignants ont eux-mêmes élaborés en s'inspirant de la structure des épreuves ministérielles présentée dans le document d'information des épreuves de 2012 qui leur a été remis au cours de l'année scolaire 2011-2012.

Dans certaines disciplines comme en mathématiques et en science et technologie, les données démontrent que les enseignants ont créé des examens et des tests «maison» qui comportent des questions à choix multiples, des questions à réponse courte ainsi que des questions à développement qui requièrent la construction d'une réponse plus longue.

> *Maintenant, en mathématiques, en secondaire IV et V, c'est particulier, on a des examens avec des choix de réponses. Donc maintenant, pour les élèves en secondaire 3, en secondaire 4 et en secondaire 5, on a décidé, les enseignants en mathématiques, de faire pour la compétence 2 des examens à choix de réponses parce que les élèves n'ont jamais fait ça, jamais dans leur carrière d'élève. On a fait des examens comme ceux du MELS qui ont 6 questions à développement. On évalue la compétence, mais dans les 10 premières questions, c'est des connaissances seulement.* RPP MATH(CST4/TS5)05/Q4

> *En science et technologie, j'utilise des examens que je fais. Il y a trois catégories*

de questions comme au MELS. Il y a la catégorie choix multiples, des questions à réponse courte et des questions à développement ou des situations d'application. Dans mes examens, j'essaie toujours d'équilibrer ça comme le MELS 1/3, 1/3, 1/3. Je mets souvent dans les questions à choix multiples des questions purement théoriques, c'est que des connaissances. RPP ST(4)12/Q5

Cette pratique d'évaluation pourrait s'expliquer par la «tradition» associée à l'utilisation des questions à choix de réponses comme modalité prescrite pour évaluer les apprentissages, notamment lorsque les programmes d'études de la période *1980* étaient formulés par objectifs. Comme le témoigne le prochain verbatim, aux dires de certains participants, depuis l'année scolaire 2011-2012, les niveaux de taxonomies déterminés en 1956 par Bloom et ses collaborateurs semblent regagner de l'intérêt, notamment pour l'élaboration des épreuves ministérielles uniques en mathématiques, en science et technologie et en histoire et éducation à la citoyenneté.

*À une formation en science et technologie avec le Ministère pour nous parler de l'examen du MELS, on nous a justifié les questions à choix multiples. Ils nous ont parlé du système de Bloom et nous montraient des exemples de différentes questions. Ils ont justifié à quel niveau de la taxonomie de Bloom cela représentait.*GD ST(4)12

Les données de la recherche laissent croire que certaines épreuves de juin 2012 s'apparentent à celles qui étaient préconisées avant la réforme de l'éducation. Par conséquent, le modèle traditionnel associé à la documentation ministérielle ainsi qu'aux épreuves du Ministère des périodes *1980* et *1990* semble avoir retrouvé sa légitimité dans les prescriptions ministérielles actuelles.

Si on regarde l'épreuve d'histoire de juin 2012 avec ce qui se faisait avant la réforme, il n'y a pas de différence, c'est rendu la même chose. [...] On n'a pas encore officiellement une section avec des questions à choix de réponses comme en mathématiques et en science, mais en juin 2012, il y avait des documents avec un questionnaire et un cahier de réponses qui, entre vous et moi, c'est plein de choix de réponses. Il y avait de mémoire 43 points alloués à cette section dans l'épreuve de juin. C'était pour évaluer les habiletés intellectuelles. Nous, en histoire, on ne dit pas connaissances comme dans les autres disciplines. GD Hist.éduc.citoy.(4)14/Q2

Les résultats font ressortir la présence de cadres de référence spécifiques à l'évaluation des apprentissages dans les disciplines mathématiques, science et technologie, peut-être causée par le vaste contenu des connaissances à acquérir ou encore par la structure spécifique des programmes d'études de ces disciplines.

> *Dans les faits, en mathématiques, en science et technologie, c'était très difficile d'exploiter des situations d'apprentissage et d'évaluation puisqu'on a beaucoup de connaissances à enseigner. Maintenant, les épreuves dans ces disciplines sont comme avant la réforme, surtout en mathématique et science et technologie. En histoire, ça s'en vient progressivement.* GD MATH (CST4/SN5)06/Q2

Les justifications apportées par des participants laissent croire que des enseignants manquent de temps pour couvrir tous les objets d'apprentissage et d'évaluation qui doivent être enseignés et évalués annuellement et qu'ils sont très préoccupés par la préparation des élèves à l'épreuve unique du Ministère. Comme le fait valoir l'extrait qui suit, des enseignants se sentent contraints par la prolifération d'objets d'apprentissage et d'évaluation prescrits dans leur discipline, à savoir dans le Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, deuxième cycle (MELS, 2007a) et dans la Progression des apprentissages (MELS, 2011a).

> *Depuis la réforme scolaire, on a rajouté facilement 1/3 de plus de choses à apprendre aux élèves comparativement à avant. Maintenant on a un volet pratique et un volet théorie qui est pour la maîtrise des connaissances et des concepts ciblés dans la progression des apprentissages répartis dans quatre univers : vivant, terre et espace, matériel et technologique. On n'a pas le temps de voir en profondeur les éléments du programme, d'explorer ou d'avoir le temps de prendre une semaine pour faire une activité. Alors, c'est ça, je me retrouve à avoir à faire du fast-food, mais le rendre le plus santé possible pour nos élèves.* RPP ST(4)12/Q5

Comme le témoigne le prochain extrait, cet enseignant de secondaire 4 affirme se sentir contraint avec l'épreuve ministérielle en science et technologie. Il affirme que le contenu de l'épreuve porte essentiellement sur l'acquisition des connaissances. Il évoque de plus une difficulté à intégrer dans son enseignement des situations d'apprentissage contextualisées qui favorisent le développement des

compétences des élèves. Il considère manquer de latitude en ce qui a trait au choix de modalités d'évaluation, notamment à cause du contenu surchargé du programme de formation de science et technologie et des connaissances ciblées dans la Progression des apprentissages (MELS, 2011a).

> *J'ai fait des évaluations de connaissances. J'ai aussi essayé de les mettre en contexte ou en situation les trucs que l'on a appris en classe, mais je n'ai pas de latitude pour être capable de faire développer les compétences ou de les mettre en situation d'apprentissage en contexte. Quand tu as un examen du ministère qui est essentiellement un examen de connaissances, je le vois, il y a certaines choses qui demandent une analyse ou de faire réfléchir les élèves, mais pour faire ça, il faut que les élèves aient acquis énormément de connaissances.* RPP ST(4)12/Q5

En outre, au dire de cet enseignant, certaines situations d'apprentissage contextualisées seraient riches pour ses élèves; elles permettraient d'exploiter leur mode de réflexion. Néanmoins, il se sent obligé de faire acquérir le vaste contenu de la Progression des apprentissages (MELS, 2011a) pour bien préparer ses élèves à l'épreuve du Ministère. Une enseignante de mathématiques abonde dans le même sens. Elle considère que le contenu des programmes de mathématiques en secondaire 4 et 5 est trop chargé. Ce qui l'empêche d'utiliser les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) présentées dans son matériel pédagogique.

> *On a des belles SAÉ en secondaire IV et V qui sont présentées dans notre matériel. Je l'ai fait la première année en mathématique CST, mais je n'ai pas été capable de finir mon programme. Je n'ai pas le temps pour faire ça. Je pense que les programmes sont trop chargés pour faire des SAÉ.*
> RPP MATH (CST4/TS5)05/Q

En parlant des moyens pour recueillir des informations sur les apprentissages des élèves, un participant mentionne qu'il ne collige plus de traces en cours d'année, car il privilégie les tests avec des questions à choix multiples.

> *Là, en secondaire 3, 4 et 5, on ne prend plus vraiment les traces qu'on a accumulées à cause qu'on a habitué nos élèves à faire des questions à choix de réponses puisque c'est ce qui est maintenant demandé dans l'examen du MELS.*

RPP MATH (CST4/TS5)05/Q5

Pour leur part, d'autres enseignants, notamment en français, langue d'enseignement, en anglais, langue seconde et en histoire et éducation à la citoyenneté recourent à des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) permettant de mettre en œuvre les dimensions des compétences disciplinaires présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007a), des travaux d'élèves, des exercices, des tests de connaissances. Nonobstant le recours à cette modalité d'évaluation centrée sur des compétences, ces enseignants affirment accorder une importance à l'acquisition et à la maîtrise des connaissances jugées essentielles dans leur discipline.

> *En anglais, on utilise des situations d'écriture, des situations de communication orale. Tout se passe en anglais dans la classe. On regarde aussi les devoirs, les TV Time. On regarde pas mal de choses. On fait aussi des tests de connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, les verbes. Ça, on en fait beaucoup plus, parce qu'elles sont essentielles.* RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q5

> *Pour évaluer les compétences, j'ai utilisé quelques fois des SAÉ qui s'étendaient sur quelques périodes. J'utilise le livre Regards. J'ai aussi utilisé des travaux sur les romans lus et des présentations orales. Pour l'évaluation des connaissances, j'ai beaucoup utilisé Ortho-fiches, des dictées et des tests de grammaire.* RPP FRAN(5)03/Q5

Par ailleurs, comme le témoigne l'extrait suivant, certains enseignants mentionnent faire usage d'évaluations «clé en main» qui ciblent des compétences et des connaissances, à savoir des fiches reproductibles qui proviennent du matériel didactique offert dans les collections de maisons d'édition.

> *[…] Moi, je me suis fié beaucoup au gros cartable guide pédagogique de l'enseignant d'histoire de secondaire 4 qui a été acheté par l'école et j'ai beaucoup regardé les documents qu'on pouvait utiliser là-dedans, déjà prêts à utiliser. C'est la collection Présence. J'ai donc utilisé des tests de connaissances et des fiches reproductibles qui ciblent des compétences.* RPP HIST.ÉDUC.CITOY (4)11/Q5

Suite à l'analyse des discours, on constate que tous les participants recourent aux épreuves ministérielles des années antérieures. Diverses raisons sont évoquées par les participants pour justifier l'usage de ces épreuves, notamment pour que les élèves se familiarisent avec le contenu, pour qu'ils puissent s'exercer, pour les sécuriser ou encore pour pouvoir réajuster l'enseignement afin que les élèves obtiennent une meilleure note à l'épreuve ministérielle.

> *Évidemment moi, on sait qu'en histoire c'est l'examen du ministère de fin d'année en secondaire 4, donc j'ai utilisé des examens du Ministère des années passées pour les mettre dans le bain, les faire pratiquer et les sécuriser le plus possible et leur montrer c'est quoi l'examen du ministère.* RPP HIST.ÉDUC.CITOY.(4)11/Q5

> *Je leur ai fait faire des anciens examens du ministère. Mais bon, est-ce qu'ils vont être bons cette année ? Je l'espère ! C'était la première année en science et technologie où l'examen était obligatoire tel quel. On n'avait pas le droit de le modifier ou de le voir à l'avance. Je l'ai vu en même temps que mes élèves. Les autres années, j'avais accès à l'examen et ça me permettait d'ajuster mon enseignement pour les préparer à l'examen et laisser tomber des choses du programme parce que je n'ai pas le temps de tout voir.* RPP ST(4)12/Q4

On peut constater dans quelques discours que des participants adaptent ou modifient leur enseignement en fonction de ce qui sera évalué dans l'épreuve du Ministère.

> *On fait aussi des pratiques avec des épreuves antérieures. Ça leur donne la chance de se pratiquer et nous, ça nous permet d'identifier et se dire que : ah! Ça, c'est bien, mais on pourrait faire quelque chose pour avoir une meilleure note. Voici ce qu'il faut ajouter ou changer.* RPP ANG(enr.4/rég.5)07/Q4

> *La compétence 3 en mathématiques, c'est fini ça. Ils l'ont enlevée complètement. En fait, il y a un petit astérisque quelque part qui dit : doit être évalué par l'enseignant. Mais je ne l'évalue pas parce que ça ne sera pas évalué au MELS. Ça ne me donne rien de faire ça.* RPP MATH (TS4/CST5)04/Q4

Dans le passage ci-dessous, on peut également remarquer que cette enseignante de secondaire 5 prépare ses élèves à l'épreuve ministérielle dès le secondaire 3.

Rapport-Gratuit.com

Il faut que je prépare les élèves à subir l'épreuve unique sanctionnée du MELS en écriture. Je vois que c'est la lettre ouverte dans l'épreuve, ok, je les prépare pour la lettre ouverte. On pratique ça. Quand j'enseigne en sec.3, dès secondaire 3, j'habitue les élèves le plus tôt possible pour les préparer à l'épreuve du MELS. RPP FRAN(5)02/Q5

4.1.2 L'interprétation des informations recueillies pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves

L'analyse des données révèle que pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages, plusieurs participants font usage des grilles d'évaluation ministérielles élaborées et fournies pour la correction des épreuves uniques des années antérieures pour corriger leurs examens ce, du début à la fin de l'année scolaire.

J'utilise les grilles «rubrics» du ministère du début à la fin de l'année. On nous donne toutes les notes sur les grilles. Il y a des lettres A+, A, B+, B jusqu'à E. Tout est là, on a qu'à additionner. RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q4

Les discours font ressortir que des enseignants n'apportent aucune modification à la grille d'évaluation du Ministère. Certains considèrent qu'elles sont complètes et claires et qu'il est facile d'évaluer les apprentissages des élèves.

Je corrige des fois avec les grilles du MELS, exactement avec les mêmes critères que le Ministère, les mêmes petits tableaux. Je les ai scannés et je les mets en bas des questions. C'est un peu par compétence, c'est a, b, c, d, e et ils ont mis des pourcentages pour faire une moyenne. Je corrige comme ça avec les critères qui sont écrits au début de mes examens. RPP MATH (TS4/CST5)04/Q4

En anglais, les grilles d'évaluation ont 5 critères. Elles sont très claires donc ce n'est pas difficile de situer ou d'évaluer nos élèves. RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q4

L'analyse des données n'a pas décelé la construction d'instruments d'évaluation élaborés individuellement ou en concertation avec des collègues. Les données laissent croire que l'usage des grilles d'évaluation du MELS se présente comme une forme de sécurité. Ces grilles d'évaluation à échelles descriptives présentent, selon

ces enseignants, des critères d'évaluation qui se rapportent aux objets d'évaluation ciblés dans les tâches présentées dans les épreuves uniques. Ils mentionnent que la description des différents niveaux est qualitative et quantitative et que les grilles d'évaluation ministérielles sont principalement composées d'une échelle alphabétique de cinq niveaux différents, soit niveau A à E, à l'exception de la grille d'évaluation destinée à l'évaluation de l'épreuve d'anglais, langue seconde, qui comporte neuf niveaux allant de A+ à E. Aux dires de certains enseignants, les grilles d'évaluation présentent un ensemble de performances, à savoir des descripteurs qui correspondent à une manifestation d'une compétence marquée à une manifestation d'une compétence très peu développée. La répartition des points pour établir la notation est présentée à l'intérieur de chaque grille d'évaluation ou dans un tableau de correspondance annexé à la grille. L'enseignant est invité à faire la somme des points pour obtenir un résultat qui est ensuite converti en pourcentage. Ce résultat est par la suite comparé à celui des autres élèves ayant subi la même épreuve, soit une pratique d'évaluation à interprétation normative.

On constate de plus que quelques enseignants utilisent les grilles d'évaluation ministérielles, mais en les adaptant en fonction de leurs intentions d'évaluation.

> *Nous, en français, on utilise les grilles ministérielles. Elles ont des pondérations, mais qui sont que pour la correction centralisée de l'épreuve de 5e secondaire. Au cours de l'année, on les utilise, mais en les modifiant nonobstant au regard de ce que l'on a fait et de ce l'on veut évaluer dans le programme.* RPP FRAN(5)03/Q5

En outre, les données font ressortir que des participants adaptent les grilles d'évaluation du Ministère en fonction de standards qui leur sont propres telles la description personnelle d'un élève qui obtient un A, un B, etc. ou encore selon les potentialités des élèves du groupe classe. À titre d'exemple :

> *J'utilise des grilles MELS. J'y vais aussi avec mon jugement. Moi, A, c'est l'élève qui possède tout ce qu'il y a, qui est au-delà. B, c'est ma moyenne. C'est correct. C, tu es sur le bord, par exemple. D, tu échoues, mais tu es récupérable. E, regarde, faut vraiment que tu fasses quelque chose.* RPP FRAN(5)02/Q5

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

[…] Je dois ajouter des critères objectifs par rapport à mes élèves parce que j'ai un groupe d'élèves hétérogène. Moi, j'ai un groupe d'accès DEP avec des élèves de secondaire 2 à 5 dans la même classe. Ce sont des élèves qui ont été au régulier tout le temps, mais qui ont des décalages au niveau académique. RPP ANG (adap.5)10/Q5

L'analyse des discours n'a pas relevé des témoignages d'enseignants qui font référence aux attentes de fin de cycle pour rendre compte du niveau de compétence atteint par l'élève au terme de l'année scolaire. Ainsi, les résultats font ressortir des enseignants qui combinent des pratiques d'évaluation favorisant l'interprétation critériée à des pratiques d'évaluation visant l'interprétation normative. L'articulation de ces deux pratiques d'évaluation peut s'expliquer par le fait qu'elle était prescrite au cours de la période *1980* et qu'elle est reconduite dans les dispositions règlementaires du Ministère depuis septembre 2007.

En ce qui a trait aux échelles des niveaux de compétence, deuxième cycle du secondaire (MELS, 2007b), soit l'outil de référence qui balisait jusqu'en juillet 2011 les pratiques d'évaluation certificative des enseignants aux quatre coins du Québec, elles ne sont pas répertoriées dans les pratiques relatées par les participants. Des remarques laissent croire que les enseignants ne s'y réfèrent plus pour la reconnaissance des compétences des élèves du fait que leur utilisation n'est plus prescrite par le régime pédagogique depuis le 1er juillet 2011 et qu'elles sont obsolètes. À titre d'exemple :

Les échelles des niveaux de compétence ne sont plus obligatoires. Les enseignants ne les utilisent plus. C'est presque complètement périmé. RPP FRAN(5)03/Q8

Comme le font ressortir les extraits ci-dessous, la décision ministérielle de ne plus prescrire l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS pour établir le résultat final de l'élève est toutefois jugée déplorable.

[…] C'est épouvantable ! C'est le déclin de l'évaluation. Je n'arrive pas à comprendre pourquoi elles ne sont plus prescrites. Là, c'est comme si on faisait

un jugement à partir de rien. Peut-être que parfois elles n'étaient pas prises à la lettre, ok, peut-être qu'il y a des enseignants qui ont joué dedans un petit peu, je pense que oui en tout cas sauf que ça amenait un certain équilibre à travers les écoles de la province. RPP ANG (rég.5)09/Q5

Je trouve ça vraiment déplorable d'en être arrivé là. On régresse. On était tellement stressés la première année…moi en tout cas, j'étais très stressée quand on nous a présenté les échelles. On a tellement travaillé pour se les approprier et pour se donner une ligne directrice. Il y a un problème d'équité et d'objectivité là. GD ANG (rég.5)09/Q2

Les résultats laissent voir que les enseignants n'ont pas été informés du motif de ce choix politique. Ce qui peut expliquer la difficulté des enseignants à préciser la cause de cette décision ministérielle. On peut penser que l'utilisation des échelles des niveaux de compétence n'est plus prescrite en cohérence avec les recommandations sur la professionnalisation qui préconise, entre autres, l'initiative et l'autonomie professionnelle des enseignants. En outre, comme le font valoir les données, des participants inquiets de cette injonction estiment que sans ce point de référence commun à toutes les écoles du Québec, il est difficile de garantir une validité des résultats qui conduisent à une prise de décision qui contribue à la certification des apprentissages des élèves.

4.1.3 Le processus d'évaluation pour la notation et l'attribution des résultats des élèves.

Les données de la recherche amènent à établir un constat d'hétérogénéité en ce qui a trait aux processus adoptés par les enseignants pour la notation et l'attribution des résultats des élèves. Cette hétérogénéité s'explique par les différentes manières de faire l'évaluation des apprentissages, notamment au regard des nouvelles directives ministérielles. De fait, comme déjà dit, les enseignants ont déterminé pour la première fois les résultats des élèves au regard des nouvelles orientations pour l'évaluation des apprentissages introduites et prescrites dans le milieu scolaire depuis le 1er juillet 2011. Comme le témoignent les prochains extraits, les enseignants interrogés font appel à différentes pondérations et à différents

algorithmes de calculs pour établir les résultats des élèves. Il ressort des discours des ambivalences entre les différentes disciplines, mais aussi au sein d'une même discipline. À titre d'exemples :

> *Nous, en maths, la pondération de l'examen pour la compétence #1 vaut pour 60% de l'étape, du 30% parce que la compétence #1 compte pour 30% de l'étape et la compétence #2 vaut 70%. [...] Ensuite, l'examen MELS compte pour 50% de la note de l'année alors on va chercher 50% du 70% de cette compétence-là. Il vaut finalement 35% de l'année.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q7

> *Nous, en maths, c'est 13%,13%,74% et 50% pour l'épreuve du MELS.* GD MATH (CST4/TS5)05/Q2

> *Moi, en science, c'est 10% pour la première étape, 10% pour la deuxième étape, 30% pour la troisième étape et 50% pour l'épreuve du MELS.* GD ST(4)12/Q2

Comme le font valoir les données, la majorité des participants considèrent qu'ils ont beaucoup d'opérations (qu'ils trouvent difficiles à comprendre) à faire pour parvenir à attribuer les résultats des élèves. À titre d'exemples :

> *[...] Pour moi, la plus essentielle, c'est la compétence #1 qui est résoudre une situation problème alors en fait, c'est 50% de 60% de 70% alors on peut dire que ça commence à être beaucoup de calculs.* GD MATH (TS4/CST5)04/Q2

> *C'est compliqué tous ces calculs. Non seulement c'est différent entre les disciplines, mais aussi dans les disciplines. Par exemple, nous, en anglais c'est pas les mêmes pondérations en anglais enrichi et en anglais régulier. En anglais enrichi c'est 34% compétence #1, 33% compétences #2 et #3. En anglais régulier, c'est 40%, 30%, 30%. Moi, j'enseigne les deux. Ce n'est pas logique tous ces calculs.* GD ANG (enr.4/rég.5)

> *En science, il y a le volet théorique 60% et le volet pratique 40%. Le volet théorique, c'est l'examen papier du Ministère. Cette année, il y avait quinze questions à choix multiple qui comptaient pour 60%. C'est le MELS qui corrige cette partie. Le volet pratique, c'est nous, c'est les laboratoires qu'on a faits. L'examen théorique vaut 50% de la note de l'année, mais là, c'est rendu vraiment embêtant de calculer tout ça parce qu'à partir de cette année, les étapes valent 20%, 20% et 60% pour la 3e étape alors il y a une série de calculs qu'on doit faire.* RPP ST(4)12/Q7

Les résultats démontrent que pour établir la note-école qui compte pour 50% du résultat disciplinaire de l'élève, des enseignants font la somme des résultats chiffrés obtenus au cours de l'année (logique de notation cumulative/quantitative).

> *La compétence #1 vaut 30% et la compétence #2 vaut 70% comme à chaque étape. Dans le 30%, là, je rentre un paquet d'examens plus celui de la fin de l'année qui n'est pas fourni par le MELS. Complètement à part de ça, il y a l'examen du MELS qui fait en sorte que tout ça, avant étape 1, 2 et 3 revient sur 50. Alors l'examen vaut 50 alors on additionne. Alors la 3e étape, c'est 74% ou 76 % de l'année.* RPP MATH (TS4/CST5)04/Q4

Comme le révèle le prochain extrait, pour établir le résultat de l'élève au terme de l'année scolaire, des participants font une moyenne des résultats cumulés pendant l'année scolaire. À titre d'exemple :

> *Pour mettre ma note finale, j'ai fait la moyenne des résultats accumulés pendant les étapes. Je sais que je ne peux pas dire ça, mais ça va revenir avec le MELS de toute façon. Je m'assure durant une étape d'évaluer au moins deux fois chaque compétence, six examens pendant une étape + un examen de fin d'étape. Je me base sur l'ensemble de ces résultats pour mettre la note dans le bulletin. Ça compte pour 50% de la note-école.* RPP MATH (CST4/TS5)05/Q4

Par ailleurs, certains enseignants précisent qu'ils ont considéré que les résultats colligés au cours de la troisième étape. Dans certains cas, le résultat obtenu dans l'épreuve ministérielle, à savoir le volet dont la correction relève de la responsabilité de l'enseignant, est inclus dans la note-école. Dans d'autres cas, il est dissocié de la note-école, notamment lorsqu'il s'agissait d'une épreuve dont la correction relevait du Ministère. Les données de la recherche font de plus ressortir que le poids accordé à l'examen «synthèse» en mathématique est beaucoup plus significatif que les résultats obtenus pour chacune des évaluations effectuées tout au cours de l'année ou encore au cours de la troisième étape. À titre d'exemples :

> *[…] Je mets 60% pour l'examen final étant donné qu'il est sur l'année au complet.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q7

L'examen de fin d'année vaut 50% en 4e secondaire. RPP MATH (TS4/CST5) 04/Q8

On retrouve dans les discours des enseignants de nombreux énoncés qui témoignent que les nouvelles pondérations engendrent de la confusion. Comme l'illustrent les résultats, les participants confondent les pondérations établies dans le bulletin unique, soit 20% pour la première étape et pour la deuxième étape et 60% pour la troisième étape, de même que celles présentées dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (pondérations qui diffèrent d'une discipline à l'autre et parfois au sein d'une même discipline, par exemple, en anglais régulier et en anglais enrichi) puis celles déterminées par l'équipe-école dans les normes et les modalités d'évaluation pour l'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences (pondérations qui varient d'une école à l'autre). S'ajoutent les pondérations associées aux épreuves uniques ministérielles (volets corrigés par l'enseignant et volets dont la correction est centralisée au MELS). Par conséquent, les données font ressortir plusieurs questionnements de la part des enseignants sur la manière de faire pour établir le résultat final de l'élève au regard des nouvelles prescriptions ministérielles. Voici des extraits qui illustrent cette confusion:

En maths, qu'est-ce qu'on fait avec l'examen de l'année ? Est-ce qu'il vaut 50% de ta troisième étape ou 30 % de l'année ? On nous a dit que c'est un choix école. RPP MATH (CST4/TS5)05/Q16

Est-ce que c'est 40% pour l'évaluation des compétences et 60% pour l'évaluation des connaissances dans le 70% pour la compétence 2 et 30% pour la compétence 1 dans le 20%, 20%, 60% du bulletin qui donne le 50% de la note-école ? RPP MATH (CST4/SN5)06/Q4

Je ne comprends toujours pas comment faire parce qu'on nous, en anglais, on nous demande d'évaluer des compétences et il faut transformer en pourcentage, mais sans être un vrai pourcentage. Il faut faire des transferts qui ne sont pas logiques. Nous, en anglais, on a pas eu un examen par exemple sur 50. C'est plus, voici la compétence et les critères et la grille d'évaluation. C'est deux choses complètement différentes et je trouve ça très difficile. RPP ANG (enr.4/rég.5)07/Q4

En science, est-ce que ça fait que l'examen du Ministère qui vaut 50% de l'année vient réduire tout ce qu'on fait, soit à 10% la première étape, 10% la deuxième

étape et 30% la troisième étape ? C'est 80% de la note qui se joue à la troisième étape. Ça fait au total 100%, car on additionne le 40% pour le volet pratique et 60% pour le volet théorique. On nous a dit que le ministère sort une moyenne de ça. RPP ST(4)12/Q7

Moi, en histoire, c'est maintenant 100% la pondération dans le Cadre d'évaluation alors j'y vais avec la note. La note, c'est la note. Est-ce que je suis correct ? Mais bon, il semble que dans chaque discipline c'est différent.
RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q7

4.1.4 Les tensions qu'a fait naître le nouveau bulletin scolaire

On retrouve dans les données de nombreux énoncés qui laissent croire que la pondération du nouveau bulletin scolaire génère des tensions qui affectent à la fois les enseignants et les élèves.

Les effets sur les enseignants

Les résultats font ressortir une insatisfaction quant à la pondération du nouveau bulletin scolaire, notamment au poids accordé à la troisième étape. À titre d'exemple :

La troisième étape vaut 60% de l'année et l'examen du ministère qui est pour la compétence #2 vaut 35% de la note de l'année. C'est presque 75 ou 80% de leur année en compétence #2 qui se joue de fin avril à fin juin. 60% du 35%, c'est beaucoup trop. Ce n'est pas du tout logique. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q7

En ce sens, des participants affirment que la pondération de 60% attribuée à la troisième étape engendre plus de travail pour l'enseignant. Ils affirment devoir évaluer davantage les apprentissages des élèves depuis le changement apporté à la pondération du nouveau bulletin scolaire. À titre d'exemples :

En fait, ce que ça fait, honnêtement, c'est qu'on fait plus d'évaluations donc on corrige plus à partir du mois d'avril. RPP FRAN(5)02/Q

Il a fallu faire plus d'évaluations, c'est sûr. Moi, j'ai trouvé la troisième étape longue, mars à juin, c'est 60%. [...] On en a faits beaucoup et aussi pour les pratiquer pour l'examen du ministère. L'étape de 60%, je trouve ça beaucoup plus lourd. Je n'aime pas ça 60%. RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q5

Des enseignants de mathématiques déplorent l'abondance des tests de rendement scolaire et des examens.

On s'entend pour dire que c'est beaucoup. Les élèves ont des tests et des examens presque chaque une semaine et demie donc j'essaie de mettre deux compétences par examen. Ça nous demande beaucoup de jus. Il faut travailler très très très fort dès la fin du mois d'avril. RPP MATH (CST4/TS5)05/Q4

J'ai eu trois sinusites à cause de ce stress-là. GD MATH (TS4/CST5)04/Q6

On en a fait beaucoup des évaluations ! Ça fait beaucoup de calculs dans nos têtes ! Plus ça va, plus je trouve que c'est trop. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q

Dans les extraits qui suivent, on constate que des participants adaptent leurs pratiques afin que les élèves soient moins pénalisés. À titre d'exemples :

Moi, je mets de la matière plus difficile aux deux premières étapes et la matière facile à la troisième étape. GD MATH (CST4/TS5)05

C'est vrai que ça nous demande plus de jus et que c'est bizarre, mais moi, je fais des examens synthèse tout le temps du début à la fin de l'année. Moi je reprends les anciennes questions que je remets dans les examens pendant l'année. Alors rendu à la fin de l'année, que ça valle 20, 20, 60% ou 40, 30, 30% ou autre, ça ne dérange pas parce que les élèves sont habitués de faire mes examens.
GD MATH (CST4/SN5)04

Les données laissent croire que la nouvelle pondération attribuée à la troisième étape suscite également un sentiment de frustration chez des enseignants.

Pourquoi ils ont mis la 3e étape à 60% ? Ça, ce n'est pas clair dans ma tête. C'est arrivé cette année et ça ne nous a pas été expliqué. Je pense que le ministère ne l'a pas, c'est beaucoup trop. Ils ne sont pas dans les écoles, non, ils ne sont pas dans les écoles, pas du tout avec les décisions qu'ils prennent. Je pense cela au plus profond de moi-même. C'est frustrant. Il faut apprendre à gérer notre frustration. Il y a des enseignants qui n'y arrivent pas à la gérer toute cette frustration. Moi, je me dis que les élèves n'ont pas à subir toute cette frustration. RPP FRAN(5)02/Q7

Les effets sur les élèves

Comme le font valoir les résultats, des participants affirment que la pondération du nouveau bulletin scolaire affecte aussi les élèves.

C'est vrai que c'est frustrant et que nos élèves n'ont pas à subir ça. C'est un message de pression qu'on envoie à nous et par ricochet aux élèves.
GD ANG (enr.4/rég.5)08/Q9

Des participants soutiennent que tous ces examens engendrent un stress chez les élèves. À titre d'exemple :

[…] On stresse beaucoup les élèves avec les examens du ministère. Ils sont stressés. Je trouve ça épouvantable. RPP ANG (enr.4/rég.5)07/Q5

En outre, il se dégage des discours des enseignants une préoccupation quant aux conséquences des résultats des élèves pour l'admission au CÉGEP.

Les élèves sont aussi très stressés pour l'examen du MELS. En secondaire 4, ça fesse, ils ont en même temps l'examen du MELS en histoire, en sciences, en maths qui valent pour 50% de la note de l'année. C'est assez important, car on sait que ça ouvre ou ça ferme des portes au CÉGEP.
RPP MATH (CST4/TS5) 05/Q14

La date pour l'admission au CÉGEP est le 1er mars. La date de remise du deuxième bulletin est le 15 mars. L'élève qui présente une demande n'a pas une note satisfaisante le bulletin du 15 novembre, c'est seulement 20%. Alors si l'élève progresse en cours d'année, ça n'apparaît pas lors de sa demande d'admission au 1er mars, car le bulletin est le 15 mars. Nous envoyons le message : tes efforts et tes progrès ne nous intéressent pas, c'est ta note au premier bulletin qui représente ton niveau. Les élèves méritent mieux que ça !
RPP MATH (TS4/CST5) 04/Q14

De fait, des enseignants manifestent une désolation quant aux conséquences des prescriptions ministérielles qui affectent à la fois le rendement des élèves performants et ceux en difficulté.

On ne le se cachera pas, à la fin de l'année, tout le monde est fatigué, c'est très difficile. Pour les élèves en difficulté ou pour quelqu'un qui a tendance à lâcher, ça lui fait mal, énormément mal cette histoire de 20%, 20% et 60%.
RPP MATH (CST4/SN5)06/Q14

Pour les élèves en difficulté, on vient leur donner un coup de … je ne sais pas de quoi, mais un coup de quelque chose qui fait mal. GD FRAN(5)02/Q6

RapportGratuit.com

L'étape de 60%, je trouve ça beaucoup plus lourd. Je n'aime pas ça 60%. J'ai des élèves studieux et studieuses qui font des «burn out» à la fin de l'année. Ok, c'est 4, 5 élèves par groupe, mais il reste que ce n'est pas normal. Même nos élèves «vedettes», ceux qui réussissent tout le temps dans tout toujours super bien là, ils se retrouvent dans le bureau de la psychoéducatrice ou de la T.E.S en pleurant parce qu'ils ne sont plus capables. Ça ne marche pas ça». RPP ANG (enr.4/rég.5) 07/Q14

En outre, il se dégage des discours un questionnement au regard des bons et des mauvais côtés de la pondération de 60% attribuée à la troisième étape. Comme le montre le prochain extrait, un participant remarque un effet de motivation pour certains élèves.

C'est certain que ça écoeure les élèves toute l'année. Ils chialent toute l'année, mais à la fin de l'année, ils sont finalement contents. Mais bon, c'est certain que ça fesse 60% à la fin de l'année, mais ça peut aussi être une motivation pour certains. On peut voir deux côtés. Quelqu'un qui dit : «j'ai eu 56% à l'étape 1, 62% à l'étape 2, la prochaine, ça s'en vient là». Ça peut les motiver eux.
GD MATH (CST4/SN5)04

Des participants manifestent leur désaccord quant à l'effet de motivation évoqué par ce participant.

Oui, mais pour l'élève en difficulté qui progresse moins vite ? Il «rush» du début à la fin de l'année. À la fin de l'année, c'est plus difficile pour lui parce qu'on en demande plus à nos élèves pour pouvoir mettre la note de 60% à la troisième étape. C'est affreux et c'est aussi pour la motivation de ces élèves là ça !
GD ANG (enr.4/rég.5)08/Q6

4.1.5 L'implication de l'élève dans le processus d'évaluation

En parlant de l'implication de l'élève dans la démarche d'évaluation, un enseignant mentionne qu'il a présenté au début de l'année scolaire les pondérations à ses élèves servant à établir les résultats disciplinaires.

Moi, ce que j'ai fait, c'est que j'ai préparé un topo de ce qui se passait [...]
J'ai fait un tableau pour montrer aux élèves que la 1ère étape qui vaut 20% si on prend la compétence #1 qui vaut 30%, la compétence #2 qui vaut 70%,

en réalité, elles sont divisées par 2 donc si l'élève a eu à la première étape catastrophe 54 %, mais c'est moins pire de comprendre que cette note là n'était pas sur 20, mais sur 10 [...] *Je voulais que ça soit clair dès le début de l'année, regardez-la, première étape, deuxième étape, c'est ça et à la 3e étape, mais vous allez avoir 74% ou 76 % de votre année qui va se jouer là.* RPP MATH (TS4/CST5)04/Q8

D'autres participants ont présenté les grilles d'évaluation aux élèves au début de la troisième étape pour les préparer aux épreuves ministérielles de juin.

Oui, pour les préparer aux examens du ministère, on leur montre les grilles d'évaluation. Ils ont la grille depuis le début de la troisième étape. RPP ANG (enr.4/rég.5)07/Q8

En outre, une participante mentionne qu'elle a fait un document pour ses élèves dans le but de leur faire un cadre afin qu'ils sachent le nombre d'examens qu'ils doivent réaliser au cours de l'année scolaire, soit avant l'examen final de fin d'année.

«*En accès DEP, ils arrivent du régulier et ils ne savent pas trop où ils s'en vont. Ils ont souvent de la misère à avoir du contrôle et c'est ce que j'essaie de leur faire, un cadre. Je leur ai créé une feuille avec 12 carreaux. Chaque fois qu'ils font un examen, j'écris la note même s'ils ont eu 32%. Là, un moment donné, je vais donner un examen de reprise et je vais leur dire : bon ! Tu viens de le réussir, ok ! Là, ça veut dire que tu as un carreau de réussi parmi les 12 qui sont là. Là, il faut que tu réussisses les 12 carreaux. Je leur dis : dans chacune des compétences, il faut qu'à chaque étape tu aies réussi les 12 carreaux pour qu'à la fin de l'année on puisse dire que tu as fini ton année. Ensuite, tu seras prêt pour ton examen final et pour ton examen du MELS. Il faut que je leur mette un cadre. C'est le moyen que j'ai trouvé pour que ça soit concret pour eux*». RPP ANG (adap.5)10/Q8.

De plus, comme le fait valoir le prochain extrait, cette participante souligne ne plus écrire des commentaires sur les examens évoquant que la préoccupation de l'échec ou du succès l'emporte sur la disponibilité à recevoir une rétroaction corrective.

J'ai présenté les grilles aux élèves l'année passée, ils ont tous déjà vu mes outils, mais je ne les joins plus aux examens. J'ai arrêté d'écrire des commentaires sur les copies. Le seul «feed back» que je leur donne, c'est une cote ou une note. En fait, ce qu'ils veulent savoir c'est : «est-ce que je passe ou

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

je passe pas». À part ça, je n'ai jamais montré les échelles des niveaux de compétences aux élèves. J'ai des élèves qui sont confus à ce sujet parce qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils ont eu des 70% toute l'année et ils ont 57% à la fin de l'année. RPP ANG (adap.5)10/Q8

Une participante affirme qu'elle n'a pas présenté les échelles des niveaux de compétence aux élèves parce que leur utilisation n'est plus obligatoire.

Au deuxième cycle, les enseignants n'ont pas présenté les échelles des niveaux de compétence aux élèves parce qu'elles ne sont plus obligatoires.
RPP FRAN(5) 03/Q8

4.1.6 Le sens donné au jugement professionnel

Le jugement est pour quelques enseignants lié au bon sens, à l'impression, au ressenti. À la lecture des extraits qui suivent, on constate que les participants donnent différents sens au concept de jugement professionnel.

J'y vais avec mon jugement. Moi, A, c'est l'élève qui possède tout ce qu'il y a, qui est au- delà. B, c'est ma moyenne. C'est correct. C, tu es sur le bord, par exemple. D, tu échoues, mais tu es récupérable. E, regarde, faut vraiment que tu fasses quelque chose. RPP FRAN(5)02/Q5

Moi, je ne corrige pas avec des grilles. Je l'avoue. Je me sers de mon jugement. Moi, c'est tu l'as là, tu l'as là, tu ne l'as pas là, tu l'as là, voilà ! RPP MATH (TS4/CST5) 04/Q5

Moi, je ne fais pas des affaires détaillées comme dans les grilles que le Ministère nous envoie. Moi, c'est dans ma tête. L'élève a été capable de trouver l'aire du rectangle. L'élève a bien fait ressortir les données pertinentes. Il a compris le problème à faire. Je me sers de mon jugement. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q4

Ça fait peur parce qu'il a peut-être des gens qui se servent de leur soi-disant jugement, le gros bon sens, mais qui n'ont pas assez de jugement.
RPP FRAN(5)03/Q4

Certains participants considèrent que l'évaluation des connaissances ne permet pas à l'enseignant d'utiliser son jugement professionnel.

C'est quand tu évalues que des connaissances que tu ne peux pas utiliser ton jugement. RPP FRAN(5)02/Q5

C'est sûr que des questions à choix multiples, ça ne laisse pas de place au jugement. RPP ST(4)12/Q14

En outre, pour certains participants, une évaluation portée à partir de données quantitatives conduit moins à un questionnement de la part de l'enseignant comparativement à une évaluation attribuée à partir d'informations qualitatives.

Ce qui m'a aidée, c'est de pouvoir me servir de mon jugement. J'avais tendance à le faire avant, mais je ne mettais pas de mots là-dessus. C'était uniquement quantitatif. Je mettais une note. Je ne me posais pas vraiment de question : comment ça donc qu'il ou elle a eu ce résultat-là ? Avec des compétences, c'est plus qualitatif alors on peut se servir de notre jugement. RPP FRAN(5)02/Q4

Nous, notre jugement en anglais, c'est juste de s'adapter aux tâches qui évoluent alors notre jugement reste parce qu'on a pas des choix de réponses. RPP ANG (rég.5)09/Q4

De plus, d'autres participants mentionnent que pour porter un jugement, il importe de considérer différentes informations et ensuite les faire correspondre à un profil de descriptions d'élèves. Par exemple :

[…] pour porter un jugement, il faut considérer des traces antérieures. Il faut aussi considérer les critères d'évaluation et de regarder les profils. Mais souvent, les enseignants mettent des notes qui ne correspondent pas au profil de descriptions de l'élève. Ils évaluent comme à l'époque. Ils font du formatif, mais considèrent que ce sont des petites évaluations qui ne comptent pas pour le bulletin, qui servent à préparer l'évaluation sommative. Ils n'ont pas changé leurs pratiques évaluatives alors ils sont très heureux de voir le retour des examens de connaissances. RPP FRAN(5)03/Q4

Ce que j'aime de l'évaluation des compétences, c'est qu'on peut plus se servir de notre jugement professionnel que dans l'évaluation des connaissances où c'est juste tu as quatre points si tu as la bonne réponse ou tu as 0 si tu n'as pas la bonne réponse. N'importe qui peut corriger un examen comme ça. Pas besoin d'avoir fait un bacc en enseignement des maths pour être capable de corriger des choix de réponses. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q9

Des participants évoquent divers facteurs qui peuvent expliquer les différents sens du concept de jugement professionnel.

> *Moi je ne suis pas surpris. On nous a dit au début de la réforme : «vous allez voir les profs, avec la réforme, vous allez avoir plus de liberté». C'est ça qu'on voit à de la liberté. Maintenant, on fait des jugements de perception.* GD FRAN(5)01/Q6

> *Dans l'fond, il n'y a plus de jugement professionnel qui se fait avec les examens à questions de choix de réponses. C'est vrai que n'importe qui peut corriger puis mettre une note. Pas besoin d'avoir fait un bacc en maths.* GD MATH (CST4/TS5)05/Q6

> *Ça peut faire toute la différence si on a des traces. Si on a juste des notes d'examens, je m'excuse, ce n'est pas un jugement professionnel. On appelle ça faire une moyenne.* GD ANG (rég.5)08/Q6

Dans cet extrait, une participante présente ainsi une autre conception du jugement professionnel par rapport aux autres participantes. Elle affirme que prendre une décision à l'aide de plusieurs informations recueillies peut faire toute une différence quant à la prise de décision de notation et qu'établir un résultat qu'à partir de notes d'examens correspond à faire une moyenne et non à un jugement professionnel.

4.1.7 Les motifs ou les raisons qui ont influencé les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages

L'analyse des discours des participants révèle un ensemble de biais ou de «distorsions» qui contaminent le traitement des informations. À titre d'exemple, dans l'extrait qui suit, l'évaluateur procède à un jugement comparatif entre les copies plutôt qu'au regard de critères d'évaluation du programme de formation. De fait, la copie du bon élève de la classe sert «d'ancre» pour évaluer les autres copies.

> *À partir du moment où il y a un bon élève dans la classe, on dirait que c'est sur lui, le standard, c'est sur lui qu'est le standard. On oublie ce qu'un élève de 16 ans écrit. S'il y a un élève hyper performant, les autres sont sous-évalués à cause de lui alors que lui, il dépasse les attentes. Les autres doivent plutôt être évalués non pas à la lueur de cet élève-là, mais du programme de 5e secondaire.* RPP FRAN(5)03/Q11

Le prochain extrait montre l'influence de l'identification de l'auteur d'une copie, des notes antérieures de l'élève ainsi que de son dossier scolaire.

> *Au début de la correction non, après, je regarde le résultat et le nom de l'élève et je me dis oui ou non. Une fois que je vois le nom par exemple, Laurie, je me dis : «hein, comment ça que Laurie a cette note- là ?». Avec ce qu'elle a fait là et ce qu'elle a fait pendant l'année, je prends une décision. Elle n'aura pas 88 % par exemple. Je le dis à l'élève. Je ne pense pas que je suis correcte parce que c'est de dire : écoute, je suis subjective. C'est bon quand c'est à la hausse, mais ça peut-être l'inverse. Par exemple, l'élève qui a toujours eu 40% et qui arrive à une production qui est mieux, je me dis, oups !* RPP FRAN(5)02/Q11

Les résultats font également ressortir que les élèves inhibés sont désavantagés dans leur performance comparés aux élèves sociables et sûrs d'eux-mêmes, notamment lors d'évaluations en communication orale.

> *La classe de 5e secondaire A, ce sont des élèves très réservés, des élèves cartésiens qui n'ont pas peur de faire des efforts, mais qui sont plus timides. Ma classe de 5e B, ce sont des élèves qui adorent l'art dramatique, la musique, le chant, donc des élèves plus extrovertis, plus confiants aussi. Les cartésiens performent moins bien en communication orale pour la compétence #3. Le groupe B, mes élèves plus sociables, on va les appeler comme ça, c'est plus fort pour la compétence #3. Ce sont des élèves habitués de parler en public, qui ont fait des prestations dans des salles. En 5 A, ce sont des élèves habitués à apprendre par cœur, plus individualistes. Tout ce qui s'appelle note à l'oral, le groupe 5A est moins compétent. Dans les deux cas, il y a du positif et du négatif. Cependant, j'ai une petite préférence pour les élèves de théâtre et de musique.* RPP FRAN(5)02/Q11

On retrouve également dans les discours des participants des attentes et des critères émergents, à savoir des ajouts ou des retraits de critères lors de la correction des examens ou encore lors de la notation.

> *J'en ai que ça fait deux ans qui sont dans ma classe. L'année passée pour certains, c'était yes, no, toaster pis là on est capable de converser et en septembre, c'était pas si flagrant que ça, mais là, on est à la fin de l'année, c'est mieux. Un élève m'a dit l'autre fois : j'écoute la télé en anglais maintenant et j'écoute des films en anglais sous-titrés en français. À ce moment-là, j'en*

tiens compte lorsque je mets sa note. RPP ANG(adap.5)10/Q9

C'est certain que je considère en mathématiques fortes (SN), je ne sais pas si je peux dire que je suis plus sévère, mais je considère qu'il n'y a moins de place aux erreurs de calcul en tout cas. Je leur en demande plus que mes élèves en CST. Des fois, je regarde plus, ok, comment tu m'as fait ça, est-ce que tu as compris, la compréhension tandis que les élèves plus fortes, ceux en SN, je le sais que tu comprends toi alors arrange toi pour que ta démarche soit presque parfaite. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q9

Comme le témoignent les extraits suivants, le comportement en classe et l'attitude face au travail influencent parfois les prises de décisions de notation.

C'est certain qu'avec un élève qui a des difficultés de comportement, on a de la difficulté à être objectif. Mon élève bilingue qui mériterait un 100% à la compétence #1 n'aura pas cette note. Pourquoi, parce qu'il ne participe jamais. Il ne vient pas souvent en classe. RPP ANG (rég.5)09/Q11

C'est certain que, par exemple, j'ai un élève en 5e secondaire qui vient à un cours sur 3. Si l'élève est sur le bord de passer, je vais dire : je m'excuse, mais non, tu ne passes pas. RPP MATH (TS4/CST5)04/Q9

Si elle était souriante, elle venait aux récup. sur l'heure du midi. C'est certain que le 50%, je vais l'utiliser pour lui donner un petit coup de pouce. Dans la note école, c'est certain que ça joue pour sa note. RPP MATH (TS4/CST5)04/Q9

Des participants mentionnent également se fier sur la connaissance qu'ils ont des élèves pour établir leurs résultats.

Moi par exemple, je regarde le travail qui a été fait en classe par exemple. On les connaît aussi nos élèves. On sait ce qu'ils sont capables de faire. S'il s'est passé quelque chose là de spécial, le résultat final peut être modifié parce qu'on sait ce que vaut notre élève. C'est sûr que l'élève qui ne fournit jamais d'effort et qui ne réussit pas à la fin de l'année, j'avoue que je vais lui donner la valeur réelle de son examen. Je ne changerai pas la note. Mais l'élève qui travaille très fort, qui est quand même persévérant pendant l'année, qui passe, mais proche du 60% -65%, j'ai plus tendance à la fin de l'année dire oui, tu as la méthode de travail donc je pense qu'elle va être capable de poursuivre, mais j'avoue que d'un enseignant à l'autre, c'est très différent. RPP MATH (CST4/TS5)05/Q9

Il y en a beaucoup qui jouent la game plus «friendly» avec les élèves avec lesquels ils ont des atomes crochus. J'ai déjà entendu des collègues dire : une

chance que c'est l'étape qui vaut 60% parce que je vais pouvoir l'aider avec la note-école. Dans la note-école, il n'y a pas de problème, mais dès que le ministère embarque là-dedans, c'est autre chose. RPP MATH (TS4/CST5)04/Q9

Finalement, l'extrait qui suit révèle que l'évaluation sert parfois à placer les élèves en situation de tension en leur donnant des notes plus basses pour qu'ils redoublent d'effort ou encore pour les motiver.

Donc, des fois, je fais exprès pour enlever des points quand je cumule des points pour faire une note pour qu'ils soient plus motivés, pour qu'ils fassent plus d'efforts. RPP ANG (adap.5)10/Q4

4.1.8 Les résultats des élèves obtenus en juin 2012

Lors des entretiens de récits de pratique professionnelle, des enseignants ont surtout parlé des résultats disciplinaires (note-école). De fait, ils n'ont pas pu préciser les résultats obtenus aux épreuves ministérielles, notamment les épreuves qui font l'objet d'une correction centralisée au Ministère, par exemple, en science et technologie (section A-choix multiples), en mathématiques (section A-choix multiples et réponses courtes) et en français (compétence #2- écrire des textes variés).

En mathématiques, science et technologie, comme le témoignent les prochains extraits, les participants affirment que les performances des élèves sont affectées, notamment à cause de l'introduction des questions à choix de réponses. Des participants soulignent l'importance de préparer les élèves à ce type de question.

J'ai remarqué que les résultats ont vraiment baissés depuis qu'ils nous ont introduit des choix de réponses. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q10

Je dirais que je vois une baisse avec l'introduction des choix de réponses. Ça déstabilise les élèves. Pendant l'année, échec total ! Ils n'avaient jamais fait ça. Il faut les préparer : attention à votre gestion de temps ! Vous n'avez pas le temps d'écrire une démarche ! RPP MATH (CST4/TS5)05/Q10

Par exemple sur un groupe de 30, moi j'en compte toujours 5 qui ont de la facilité, il y en a environ 5 pour qui c'est difficile. Il y a 20 élèves sur 30 que ça va être affecté parce qu'ils ne réussissent pas les choix de réponses, ils sont tombés

dans les pièges de la question, mais cela avait été une démarche, ils auraient eu quelque chose de bon avant de tomber dans le piège, c'est ça. RPP MATH (TS4/CST5)04/Q10

Pour l'examen du mois de juin, cette année, en science et technologie, c'est le Ministère qui corrige la section A, les choix de réponses. Je n'ai pas encore vu les résultats. C'est le MELS qui fait tous les calculs pour la note finale. Pour la note-école, les notes sont beaucoup plus basses cette année. Les choix de réponses affectent les résultats, c'est certain. RPP ST(4)12/Q10

L'extrait ci-dessous révèle que les résultats des épreuves du Ministère, de 5e secondaire en français, langue d'enseignement, soit des épreuves dont la correction est sous la responsabilité du Ministère, sont souvent supérieurs aux résultats déterminés par l'enseignant. Aux dires de cette participante, les élèves ne sont pas meilleurs qu'avant. En outre, elle affirme que si l'élève échoue à l'école, mais réussit l'épreuve unique ministérielle, il obtiendra la note de passage.

Définitivement, les élèves ne sont pas meilleurs qu'avant, non, non, non. La moyenne, ça se situe en production écrite à peu près à 72%. Quand je reçois les résultats du MELS, c'est mieux. Si l'élève échoue au MELS, il échoue, mais s'il échoue à l'école, mais réussit au MELS, l'élève réussit. Ça arrive souvent. Qui fait la bonne chose ? Ça, je ne le sais pas. Je n'ai pas encore vu les résultats de juin en écriture. C'est une correction centralisée au MELS. RPP FRAN(5)02/Q10

En ce qui a trait aux résultats en anglais, langue seconde, en 4e secondaire (anglais enrichi) et en 5e secondaire (anglais régulier), le prochain extrait laisse voir qu'en général, les élèves ont de meilleurs résultats à l'oral et à l'écrit comparativement à il y a vingt ou trente ans.

En général, je crois que les élèves sont meilleurs qu'avant, 100% meilleurs, à l'oral et à l'écrit. Les élèves sont bien meilleurs là qu'il y a vingt ou trente ans, cent fois meilleurs. RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q10

Dans l'extrait qui suit, l'enseignant affirme que les élèves de 4e secondaire en anglais enrichi obtiennent de très bons résultats. En outre, il mentionne que la note à l'épreuve ministérielle est supérieure à celle établie par l'enseignant au terme de la

troisième étape. En ce qui a trait aux résultats obtenus en 5e secondaire, il souligne qu'il y a peu d'élèves qui éprouvent des difficultés.

> *En secondaire 4, l'anglais enrichi, c'est très fort. Les résultats du MELS sont meilleurs que ce que nous on évalue pendant la troisième étape. Pour secondaire 5, sur 20 élèves, il y a un ou deux élèves qui ont des difficultés, mais les autres réussissent.* RPP ANG (enr.4/rég.5)07/Q10

Le prochain témoignage laisse voir que certaines classes de 5e secondaire en anglais régulier sont composées à la fois d'élèves très compétents et d'élèves qui éprouvent de grandes difficultés.

> *Dans mes classes d'élèves groupes réguliers, c'est assez incroyable, on parle d'élèves très forts à des très faibles.* RPP ANG (rég.5)09/Q10

En histoire, 4e secondaire, on peut constater une certaine hétérogénéité quant aux résultats, soit les résultats disciplinaires communiqués par l'enseignant ainsi que ceux obtenus à l'épreuve ministérielle de juin 2012.

> *J'ai trois groupes d'histoire de 4e secondaire. Je dirais que j'ai un groupe plus fort et les deux autres groupes un peu inférieurs. Je dirais dans mon groupe fort, les élèves ont environ 80% et les deux autres groupes se tiennent autour de fin 60% ou début 70% à peu près. Pour les résultats à l'épreuve du MELS, la première partie, ça va bien. C'est la deuxième partie où il y a un texte à développement par rapport au thème du dossier documentaire, c'est plus difficile. Ce n'est pas homogène.* RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q10

Les participants du groupe de discussion corroborent les propos des enseignants rencontrés lors des entretiens individuels quant aux résultats des élèves. À titres d'exemples :

> *Bien moi je suis d'accord, en anglais, les élèves sont bien meilleurs comparativement à il y a vingt ans, à l'oral, mais aussi à l'écrit. Moi je vois une énorme différence. Ils n'ont pas peur de s'exprimer. Ils parlent beaucoup plus maintenant dans les cours comparativement à avant où on travaillait surtout l'écoute et la compréhension. Mais bon, j'ai des élèves qui intellectuellement ont plus de difficulté que d'autres.* GD ANG (enr.4/rég.5)08/Q5

> *Nous, en mathématiques, le MELS a corrigé la section A de l'épreuve. Nous, on a*

Rapport-Gratuit.com

corrigé les sections B et C. C'est le MELS qui a fait tous les calculs, pondérés, majorés, distribués, tout le kit. Ici, on a eu dans chaque groupe des élèves en échec. Certains sont allés à des cours d'été et ont fait l'examen de reprise avec la commission scolaire. D'autres élèves n'ont rien fait. Chose certaine, définitivement, les questions avec les choix de réponse pénalisent les élèves, surtout les élèves en difficulté. GD MATH (CST4/SN5)06/Q5

En science et technologie, il y a eu trois échecs dans mon groupe. Nous aussi c'est le MELS qui corrigeait la section A avec les 15 questions à choix multiple. La pondération pour la section A représentait 60% de l'épreuve. Les élèves en échec sont allés à des cours d'été et ils ont fait l'épreuve du MELS du mois d'août avec la commission scolaire. Je ne sais pas si ces élèves ont réussi. C'est le MELS qui fait tous les calculs. GD ST(4)12/Q5

En français, il y a eu des échecs, mais pas beaucoup. C'est le MELS qui corrigeait la compétence écrire des textes variés qui compte pour 50% dans le résultat de la note finale. Ce qui pénalise les élèves à l'épreuve du MELS, c'est les critères 3,4,5, mais surtout le critère 5 qui est l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. C'est ça le problème. C'est un problème de société au fond. Il reste que cette épreuve, c'est carrément niveler par le bas.
GD FRAN(5)02/Q5

On peut voir dans ce qui suit un retour progressif des questions à choix de réponses dans l'épreuve ministérielle d'histoire et éducation à la citoyenneté en 4e secondaire 4. En outre, on constate dans l'épreuve ministérielle de juin 2012 une recrudescence des habiletés intellectuelles présentées dans la taxonomie de Bloom. La participante souligne de plus que la discipline d'histoire et éducation à la citoyenneté semble avoir une terminologie qui diffère des autres disciplines.

En histoire, la personne qui enseignait à notre école en secondaire 4 l'année passée n'est plus là. Je ne sais pas quels sont les résultats de l'épreuve du MELS, mais je peux dire qu'il y a eu un retour de l'évaluation des connaissances dans l'épreuve du MELS de juin 2012. Nous on appelle ça des habiletés intellectuelles en histoire. Tranquillement, on est revenu avec les habiletés de la taxonomie de Bloom. On semble être les seuls à appeler ça des habiletés intellectuelles. Chaque discipline semble avoir une terminologie différente.
GD Hist.éduc.citoy.(4)14/Q5

De façon générale, les enseignants accordent une crédibilité assez élevée aux dispositifs qu'ils utilisent. Selon eux, les résultats des élèves sont plutôt fiables et représentatifs des apprentissages réalisés.

> *Je m'assure durant l'étape d'évaluer au moins deux fois chaque compétence, six examens pendant l'étape + l'examen de fin d'étape. Le système fait le calcul et ça donne un résultat disciplinaire à la fin de l'année. En général, ça reflète bien leur portrait.* RPP MATH (CST4/TS5)05/Q10

Néanmoins, comme le font valoir les prochains extraits, certains d'entre eux ont néanmoins des doutes quant à la fiabilité et à la validité des résultats.

> *Nous, en anglais, à l'examen du MELS, on n'a pas eu un examen par exemple sur 50. C'est plus, voici la compétence et les critères et la grille d'évaluation et il faut faire des transferts qui ne sont pas logiques. C'est deux choses complètement différentes. Je trouve ça très difficile parce ce que si on a une grille avec 5, 4, 3, 2, 1, là, on a deux élèves qui ont 4, on va le transférer en pourcentage. Finalement, les chiffres, c'est inventé, parce que ça ne correspond pas vraiment à la compétence de l'élève d'un niveau 4, par exemple. Un enseignant peut mettre 84% et un autre enseignant pourrait donner 87%.* RPP ANG (enr.4/rég.5)07/Q10

> *Je dois mettre des notes, mais je vais être honnête, les notes que je mets sur le bulletin ne sont absolument pas représentatives de ce que l'élève est capable de fournir. La problématique principale en adaptation scolaire, c'est les bulletins. La date butoir pour remettre nos notes, ça se peut que l'élève ait remis qu'un travail, car nos élèves fonctionnent en cheminement individualisé ici à l'école et là, je dois mettre une note pour le bulletin. Alors j'ai deux réponses à cette question : est-ce que tu veux dire l'évaluation des élèves ou l'évaluation du bulletin ? Ce n'est pas la même chose.* RPP ANG (adap.5)10/Q5

Les données révèlent que des participants pensent qu'il y a manque de rigueur dans les pratiques d'évaluation de beaucoup d'enseignants.

> *Les échelles des niveaux de compétence…pour x raisons, les échelles ne sont plus obligatoires d'utilisation pis pourtant le bilan est toujours là pour les compétences. On retrouve de tout dans les écoles. Ça manque d'objectivité. Ça me fait peur.* RPP ANG (rég.5)09/Q5

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.1.9 Les facteurs qui expliquent les résultats des élèves

Poursuivant la discussion au regard des résultats des élèves, les enseignants rencontrés lors des entretiens individuels et du groupe de discussion identifient une diversité de facteurs qui expliquent les résultats des élèves. Par exemple, l'introduction du Cadre d'évaluation (MELS, 2011b) est un élément évoqué par des participants :

> *Le cadre d'évaluation est arrivé et on a appris qu'on devrait transformer les cotes en notes. Il y a eu beaucoup de changements.* RPP FRAN(5)03/Q14

Puis s'ajoute l'évaluation des connaissances par le biais de questions à choix de réponses.

> *C'est les choix de réponses que je trouve difficile, surtout avec des élèves faibles, des élèves qui ont déjà de la difficulté. De leur mette des choix de réponses, c'est ça passe ou ça passe pas. Si tu as la bonne réponse c'est 4 points et que si tu ne l'as pas, c'est 0.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q14

> *Je sais que s'il y avait que des questions à développement, les résultats seraient plus élevés parce que c'est 0 ou 4 points. C'est tout ou rien puis je sais que si jamais vu la démarche de l'élève, peut-être que j'aurais pu lui donner 2 points parce que tu m'as montré que tu t'étais trompé dans le milieu du problème. Tu as bien fait la première partie, mais tu t'es trompé dans la deuxième partie alors je dois te mettre 0. C'est certain que les notes sont affectées.*
> RPP MATH (TS4/CST5)05/Q14

> *C'est sûr que des questions à choix multiples, ça ne laisse pas de place au jugement de l'enseignant.* RPP ST(4)12/Q14

On retrouve également des extraits qui montrent que la modification des exigences présentées dans les épreuves uniques a eu un impact sur les résultats des élèves. À titre d'exemple,

> *On demande une lettre ouverte. Tu peux dire à peu près n'importe quoi en autant qu'au niveau sentimental ça donne ce que tu ressens ou ce que tu penses. Les élèves n'auraient même pas besoin de venir à l'école en français pour réussir cette épreuve. C'est vraiment la facilité. Avant, on demandait un texte*

argumentatif, c'était plus rigide, plus difficile. On a beaucoup baissé les exigences. RPP FRAN(5)02/Q14

Enfin, s'ajoutent à ces facteurs, les pondérations établies dans le nouveau bulletin unique.

On n'a plus de bilan des apprentissages, maintenant c'est la troisième étape et elle est tellement grosse. Ça peut être autant positif pour les élèves qui ont eu de la difficulté depuis le début de l'année en leur disant : regarde, retrousse toi les manches, on a travaillé toute l'année, tu as la chance de te reprendre, de me prouver que tu as bien appris, mais autant à l'inverse, on ne le se cachera pas, à la fin de l'année, tout le monde est fatigué, c'est très difficile. Quelqu'un qui a des difficultés ou qui a tendance à lâcher, ça lui fait mal, énormément mal cette histoire de 20%, 20% et 60%. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q14

Les élèves en difficulté sont toujours en dessous à l'examen de fin de la 3e étape comparativement à pendant l'étape. C'est normal parce que dans l'examen de fin d'étape, c'est l'ensemble de la matière que l'on a vue pendant l'étape et elle est tellement grosse cette étape. RPP MATH (CST4/TS5)05/Q14

Des participants du groupe de discussion poursuivent la réflexion en éprouvant un regret quant à la tâche demandée aux élèves, notamment dans l'épreuve unique ministérielle de français, 5e secondaire. À titre d'exemples,

On a nivelé par le bas. On a toujours eu des compétences à évaluer nous en français, on avait une pondération, sauf qu'au MELS, ils étaient plus sévères avant. Là, c'est une vraie farce. Ils ont changé le texte argumentatif ou le texte d'opinion pour une lettre ouverte. Pourquoi ? Parce que ça facilite la tâche. Pas la tâche de correction là, la tâche des élèves. C'est beaucoup moins structuré une lettre ouverte. N'importe qui peut écrire une lettre ouverte. Tu ne viens pas à l'école et tu peux réussir ton examen en autant que tu as quelque chose à dire. GD FRAN(5)02/Q10

Moi, ça toujours été mon inquiétude que ça devienne moins exigeant avec la réforme. J'aurais aimé avoir des grilles d'évaluation en français entre les mains pour vous donner des exemples, mais j'en ai pas apportées. C'est épouvantable. En langue, on n'a pas changé grand-chose dans les programmes, je pense. On n'a pas eu de gros changements comme dans d'autres disciplines à part l'évaluation. Je vois aussi une différence comparativement à avant au niveau des tâches qu'on présente aux élèves dans les épreuves du Ministère. Il n'y a plus d'équilibre. C'est quoi la logique dans tout ça ? C'est ça la réalité là ! GD FRAN(5)01

Par ailleurs, du côté de la discipline histoire et éducation à la citoyenneté, une participante précise que l'épreuve ministérielle de juin 2012 présente une couleur plutôt traditionnelle.

> *L'épreuve d'histoire de juin 2012 est comme ce qui se faisait avant la réforme. Il n'y a pas de différence. Il y avait des documents avec un questionnaire et un cahier de réponses qui, entre vous et moi, c'est plein de choix de réponses. Il y avait de mémoire 43 points alloués à cette section dans l'épreuve de juin.* GD Hist.éduc.citoy.(4)14/Q5

En poursuivant la discussion, cette participante évoque que l'embarras relève d'un problème de communication entre les gens qui élaborent les programmes au MELS et ceux qui travaillent à l'évaluation.

> *Par expérience, je sais ce qui ne marche pas dans l'fond. Le problème, c'est que les gens qui travaillent sur les programmes au MELS ne parlent pas aux personnes qui travaillent à l'évaluation alors des gens font les programmes et après ça, les gens de l'évaluation ont le problème d'essayer de faire quelque chose et, parfois, ils disent : ça ne marche pas !» Les gens de l'évaluation ont été obligés de s'adapter jusqu'au jour où ils ont dit : «on ne peut plus s'adapter, on ne sait pas comment évaluer la compétence #3 en mathématique, la #1 en science, etc., car on ne comprend pas tous les programmes». Alors, tranquillement, ils sont revenus aux épreuves qu'on avait avant la réforme, avec des connaissances, des habiletés intellectuelles, la taxonomie de Bloom, la correction faite par un lecteur optique. C'est rendu la même chose qu'avant maintenant, la même chose.* GD Hist.éduc.citoy.(4)14/Q5

4.1.10 Les souhaits exprimés de la part des participants

Des vœux sont exprimés par les participants lors des deux collectes de données au sujet des décisions ministérielles en évaluation. Par exemple, quant à la pondération du nouveau bulletin :

> *J'aimerais mieux un 30%, 30%, 40%.* RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q7

> *Il faudrait 30%,30%,40%.* GD ST(4)12/Q7

Par ailleurs, quant à l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS :

> *J'espère que les enseignants vont continuer d'utiliser les échelles de niveaux de compétence. J'espère sincèrement parce que sinon, les enseignants vont se baser sur des rubriques maison pis moi, ma rubrique maison peut être beaucoup plus élevée et en demander beaucoup plus à mon élève.* RPP ANG (rég.5)09/Q5

L'extrait qui suit démontre le souhait que le Ministère réduise le contenu du programme d'études en science et technologie.

> *J'aimerais tellement que le ministère nous enlève un jour une partie du programme. Tous les profs de secondaire 4 en sciences s'entendent pour dire que notre programme est beaucoup trop chargé. On est surchargé. Le gouvernement nous a donné une progression des apprentissages. Je les ai étalées, ça n'a pas de bon sens. Je me suis sorti une liste de tous les éléments prescrits à voir. En secondaire 4, il y a des petits points (ex : balancer une équation chimique), ça ne se fait pas en un cours ça. Chacun des points prend des périodes pour acquérir ces éléments. Il y a énormément d'éléments de connaissances. Ça, c'est juste science et techno. On a science et environnement arrimé à ça, en plus, mais on n'a pas d'examen du ministère là-dessus.* RPP ST(4)12/Q5

Toutefois, on retrouve dans les discours une préoccupation quant au retour potentiel des choix de réponses dans les épreuves français, langue d'enseignement.

> *J'espère qu'on ne reviendra pas aux choix de réponses comme en math et en sciences. Ça serait juste des connaissances, ça n'aurait pas de bon sens, mais bon, ça ne serait pas surprenant parti comme ça. Mais, ils sont chanceux pour la correction eux en maths et en sciences ! Mais bon, moi je veux que mes élèves réussissent. Ils sont comme mes garçons et mes filles.* RPP FRAN(5)02/Q5

Nous avons exposé dans cette section les résultats relatifs au thème discursif général «les pratiques d'évaluation certificative» sous l'angle des différentes unités d'analyse permettant de comprendre davantage l'agir évaluatif d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012.

4.1.11 Synthèse au regard de la démarche d'évaluation pour les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves

À la lumière de ces constats, on se rend compte que, de façon générale, les pratiques d'évaluation certificative des participants posent des défis. Comme le témoignent les résultats, lorsque les participants expliquent leur démarche d'évaluation, ils donnent différents sens au jugement professionnel.

En mathématiques, en science et technologie, les participants affirment que les nouvelles modalités d'évaluation axées sur l'évaluation des connaissances les conduisent à occulter leur jugement professionnel pour déterminer les notes des bulletins ou du bilan certificatif. Ils soulignent que les nouvelles prescriptions ministérielles les amènent surtout à établir la notation en faisant une moyenne à partir des notes obtenues au cours des étapes. Certains enseignants de ces disciplines considèrent l'évaluation par mesures quantitatives comme étant plus objective. Par ailleurs, des enseignants du domaine des langues affirment que pour établir un jugement professionnel d'évaluation, il importe de considérer différentes sources d'information (qualitatives et quantitatives) afin de refléter au plus près le portrait de l'élève.

Les données témoignent de plus de l'embarras et de la frustration de la part des enseignants au sujet de la pondération du nouveau bulletin scolaire, notamment quant au poids accordé à la troisième étape (60%). De fait, les données laissent voir un surplus de travail pour l'enseignant, notamment dû à la correction du nombre élevé des évaluations administrées au cours de la troisième étape. Des participants estiment que cette prescription entraîne une multiplication des évaluations pour pouvoir consigner suffisamment de notes en vue d'établir la notation et les résultats de fin d'année. Ils soulignent que la responsabilité des enseignants est double puisqu'ils doivent simultanément développer et évaluer les compétences des élèves au regard des prescriptions du Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, deuxième cycle (MELS, 2007a) et faire acquérir et évaluer les connaissances prescrites dans la Progression des apprentissages

(MELS, 2011a). Des enseignants soulignent que toutes ces évaluations prennent le pas sur le temps des apprentissages et que parfois, cela implique d'avancer dans le programme à un rythme plus rapide. Certains participants affirment qu'ils ne peuvent pas attendre les élèves en retard : ce sont ces derniers qui doivent suivre le rythme de l'enseignant, comme ils peuvent. Ainsi, comme le font foi les données, ce désaveu à l'égard du nouveau bulletin scolaire conduit des enseignants à exprimer plusieurs souhaits, notamment au sujet de la répartition de la pondération et du nombre d'étapes. Par conséquent, des enseignants préfèreraient quatre étapes plutôt que trois ou encore une pondération de 30% pour la première étape, 30% pour la deuxième étape et 40% pour la troisième étape plutôt que 20%, 20%, 60%.

Les résultats révèlent également une désolation quant aux conséquences de cette prescription ministérielle qui affecte à la fois les élèves performants, les élèves moyens ainsi que ceux qui éprouvent des difficultés. Selon les participants, toutes ces évaluations que subissent les élèves entretiennent un rapport anxieux aux examens. Les données démontrent que toute cette pression vécue au cours de la troisième étape conduit des élèves à l'épuisement. Des énoncés montrent que la troisième étape est pour les élèves une période chargée d'activités scolaires et parascolaires. En outre, des remarques des participants laissent croire que la pondération du nouveau bulletin cause préjudice aux élèves, notamment pour les admissions au cégep. Néanmoins, il se dégage des données des témoignages d'enseignants qui soulignent des effets positifs de cette directive ministérielle, notamment sur la motivation des élèves.

Les données de la recherche révèlent les résultats disciplinaires obtenus en juin 2012. Les participants n'ont pas pu préciser les résultats obtenus aux épreuves ministérielles qui font l'objet d'une correction centralisée au Ministère, car ils n'avaient pas ces informations lors des entretiens individuels et lors du groupe de discussion. Il s'agit des résultats en science et technologie 4e secondaire (section A-choix multiples qui représente 60% de l'épreuve), en mathématiques 4e secondaire (section A-choix multiples et réponses courtes dont la pondération représente 60%

de l'épreuve) et en français, 5e secondaire (compétence#2-écrire des textes variés qui compte pour 50% du résultat final de l'élève).

En mathématiques, science et technologie, les participants affirment que les résultats disciplinaires (notes école) de juin 2012 sont inférieurs à ceux des années précédentes. Les justifications apportées par ces derniers font ressortir que les questions à choix de réponses exposées dans les modalités d'évaluation au cours de l'année 2011-2012 pénalisent plusieurs élèves, particulièrement les élèves à risque ou en difficulté. Des participants affirment que cette modalité d'évaluation conduit à une augmentation de la concentration d'élèves en situation d'échec scolaire. Ils mentionnent que les élèves n'ont pas été exposés à cette modalité d'évaluation au cours de leur carrière d'élève, soit depuis la mise en oeuvre de la réforme de l'éducation. Ils évoquent le fait que cette modalité d'évaluation n'était pas recommandée jusqu'à maintenant dans les orientations ministérielles s'accordant mal avec le concept de compétence. Néanmoins, les données font ressortir que les élèves «forts» réussissent aussi bien.

Quant aux résultats disciplinaires obtenus en cinquième secondaire en français, langue d'enseignement, les participants affirment qu'au cours des dernières années, les élèves obtiennent une meilleure note à l'épreuve ministérielle comparativement à celle établie par l'enseignant. Les participants affirment qu'il y a beaucoup moins d'élèves qui échouent, car on a beaucoup diminué les exigences dans les tâches d'écriture. En outre, les justifications apportées témoignent que tous les calculs pour déterminer la note finale de l'élève (la note-école combinée à la note de l'épreuve unique) sont sous la responsabilité du MELS. S'il y a une différence entre les deux distributions, la note-école est ramenée, par la modération, à la distribution de l'épreuve unique. Ainsi, des enseignants témoignent qu'il arrive souvent que des élèves qui étaient en situation d'échec à la troisième étape réussissent à obtenir la note de passage fixée à 60% suite au calcul établi par le MELS.

En ce qui a trait aux résultats disciplinaires en anglais, langue seconde, soit en quatrième secondaire (anglais enrichi) et en cinquième secondaire (anglais régulier), les données révèlent que les élèves ont de meilleurs résultats (disciplinaires et épreuves MELS) à l'oral et à l'écrit. Les données laissent voir que les élèves sont nettement meilleurs qu'il y a vingt ou trente ans. Aux dires des enseignants, les élèves sont invités à s'exprimer beaucoup plus qu'avant dans les cours. Ils évoquent de plus qu'il y a aujourd'hui plus d'anglais au primaire, soit à partir de la première année et que le matériel pédagogique utilisé en classe est beaucoup plus profitable pour le développement des compétences langagières de l'élève. À ces éléments, s'ajoute la popularité chez les élèves des jeux vidéo en anglais et de la musique anglophone.

En histoire et éducation à la citoyenneté, 4e secondaire, les données laissent voir que les résultats obtenus en juin 2012 (résultats disciplinaires et résultats à l'épreuve unique MELS) ne sont pas homogènes. On peut voir dans les pratiques déclarées une recrudescence progressive dans l'épreuve ministérielle de juin 2012 des questions à choix de réponse et des habiletés intellectuelles associées à la taxonomie de Bloom.

Ainsi, à la lumière de ces constats, on se rend compte que la composante «*en situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages des élèves*» ainsi que la composante «*construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences*» liées à la compétence professionnelle #5 du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b) ne semblent pas mobilisées dans les pratiques évaluatives de la majorité des participants.

Rapport-Gratuit.com

4.2 LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Cette section présente les résultats relatifs au deuxième thème discursif général, soit «la professionnalisation de l'enseignement». Ce dernier est composé de ramifications, à savoir des «grains fins d'analyse». L'objectif spécifique de cette recherche étant d'identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, cela suppose, entre autres, de repérer et de croiser des indices qui contribuent à l'émergence de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant-évaluateur. Par exemple, en considérant le contexte de travail et son organisation, l'autonomie conférée à l'enseignant dans l'exercice de son travail, les valeurs professionnelles et institutionnelles qui irriguent ses actions et structurent son identité professionnelle, la conscience professionnelle, les convictions professionnelles, la reconnaissance et le respect témoigné à l'égard du groupe des enseignants, les dispositifs de formation et d'accompagnement mis en œuvre pour le développement professionnel des enseignants. Voici un tableau qui expose les dimensions relatives à ce thème :

Tableau 4.2 Les dimensions relatives à la professionnalisation de l'enseignement

THÈME	CATEGORIES «GRAINS FINS D'ANALYSE»
LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	-Le contexte de travail et son organisation -L'autonomie dans l'exercice de l'activité -La reconnaissance et le respect envers les enseignants -Les convictions personnelles et prof. -L'ouverture à la collaboration -Les dispositifs de formation et de développement professionnel -Les références à des orientations éthiques

4.2.1 Le contexte de travail et son organisation

Aux dires des enseignants, il semble que le système éducatif et le champ de leur activité professionnelle soient confrontés de toutes parts à de nombreuses transformations sous le poids de pressions importantes. De nouveaux rapports périscolaires affectent certains enseignants qui trouvent que le contexte scolaire est de plus en plus soumis à une culture entrepreneuriale.

> *Je trouve que les écoles sont devenues des entreprises avec une culture d'entreprise et moi je suis fatigué et je ne suis plus capable d'entendre des phrases de ce genre: «ça c'est vendeur».* RPP ST(4)12/Q19

> [...] *L'école est comme une entreprise. Moi les conseils d'établissements ou les c.a. (conseil d'administration), je suis allergique à ça parce que c'est un organisme sur lequel on a des gens qui sont administrateurs* [...].
> RPP FRAN(5)01/Q19

> *Nous, par exemple, ici, à la commission scolaire, 85 % de nos élèves doivent avoir réussi en 2015 que là, un moment donné, les enseignants ont beaucoup de pression de la part des directions d'école, car nos élèves doivent réussir. Les enseignants vont baisser leurs barèmes pour que ça soit plus facile de passer. Moi, c'est ce qui me fait peur, car c'est vers là que l'on s'en va.* RPP ANG (rég.5)09/Q13

De ce dernier extrait, il se dégage une préoccupation liée au contexte de travail dans lequel les enseignants ressentent une pression de performance de la part des directions d'école. En outre, à la lecture de ce verbatim, on constate que cette enseignante éprouve une appréhension quant à l'évolution des pratiques d'évaluation dans sa commission scolaire.

Qui plus est, dans ce contexte marqué par la culture d'obligation de résultats, il se dégage dans le prochain extrait un questionnement au regard du choix de la pondération incombé à l'enseignant. L'enseignant évoque que ce choix peut être influencé par le désir de démontrer une performance de l'établissement dans le palmarès des écoles du Québec. Les propos laissent croire que l'on met indûment la

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

responsabilité de ce type de décision ou d'action sur le compte de l'enseignant alors qu'il n'est pas réellement responsable.

> [...] *alors, est-ce qu'on met 98% ou 92% ? La réponse, ça dépend si on veut bien paraître dans le palmarès des écoles de l'Actualité, si on ne veut pas avoir des appels des parents, tout ça. On a le dos large mettons.* RPP MATH (TS4/CST5) 04/Q5

> *C'est l'image de l'école qui compte. Un directeur, son but c'est que son école fonctionne, pour être bien classée dans le palmarès.* RPP FRAN(5)01/Q5

Comme le fait valoir le passage qui suit, l'évaluation des apprentissages semble davantage au service du système, pour faire des statistiques dans le but de comparer les performances des élèves entre les différentes régions du Québec plutôt qu'au service de l'élève, à savoir pour son apprentissage.

> *Dans un prochain avenir, il va y avoir aussi en secondaire 3 des examens du ministère. À la dernière formation que j'ai eue, on nous a dit : bientôt ça va être en 3 et même en secondaire 2. Le MELS veut faire des statistiques pour être capable de comparer, de gérer, etc. Le but rattaché à ça est principalement les statistiques, ce n'est pas pour l'élève, pour son apprentissage. C'est pour savoir si c'est mieux réussi en Outaouais plutôt qu'à Montréal.* RPP MATH (CST4/TS5)05/Q14

En parlant des changements dans le système éducatif québécois, des participants expriment un questionnement et une inquiétude quant aux attentes et aux responsabilités déployées envers l'école, qui, sans conteste, créent un stress et un sentiment d'essoufflement chez des enseignants. Par exemples :

> *On a pris le noyau de l'école. C'est qui le noyau de l'école ? C'est le prof. Qu'on l'avoue ou qu'on l'avoue pas, le relai, c'est l'école qui l'a pris ou on a posé à l'école le relai. Les élèves nous échappent, le système nous échappe. On n'a carrément pas le temps de s'adapter, en tout cas, c'est ce que j'ai vu et entendu ici et dans d'autres commissions scolaires. On vit présentement un stress.* RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q20

> *On a toujours une épée de Damoclès au-dessus de nous.* GD FRAN(5)01/Q6

> *On est toujours en mode de survie, mais on n'est pas capable de dire si c'est réel*

ou pas, je ne veux pas dire qu'on nous ment, mais je veux dire qu'on pèse fort sur la pédale des fois parce que c'est avantageux pour les buts que chacun. Je ne suis plus capable de tirer l'élastique moi. On est tellement, mais tellement poussé au mur tout le temps, je n'ai jamais eu de problème moi avec ça, mais tout à coup, depuis quelques années, c'est pire. Il y a des enseignants qui me disent quand je me lève le matin, j'ai une boule dans l'estomac. Je m'en vais à l'école parce qu'il faut que je le fasse. C'est ma job. Je trouve ça grave ça. Que ce soit moi qui ressente ça, je me dis là, tu pars bientôt à la retraite, mais ce sont des jeunes profs. RPP FRAN(5)01/Q1

Dans les passages subséquents, on peut constater que les enseignants exercent leur activité professionnelle dans une école qui est en plein repositionnement, notamment auprès des parents qu'ils perçoivent parfois comme des envahisseurs et/ou des collimateurs. On retrouve également des parents qui semblent se décharger sur eux. Les prochains discours expriment que les repères d'antan sont altérés, précisément au regard de l'éclatement des modèles d'autorité et la présence continuelle d'enfants qui sont considérés par leurs parents comme des êtres à part entière dans l'intervention éducative.

Il y a un problème que je trouve fondamental. C'est que les parents se sont emparés, j'allais dire appropriés, mais je préfère emparés de l'école. RPP MATH (TS4/CST5)/05/Q20

Je rencontre des parents qui sont d'une agressivité. J'ai dû dire à un père, qui est policier qui était accompagné de sa femme, une enseignante du primaire, vous sortez sinon je sors. Bon, ça c'est du quotidien, une semaine à ne pas être capable de digérer, mais ça se passe. Moi je vais me creuser un ulcère pour des enfants rois, des petites reines et des petits rois, quand ils pensent qu'ils sont dans leurs droits. RPP FRAN(5)01/Q20

Je ne donne plus des notes, je négocie des notes avec l'élève et ses parents. RPP FRAN(5)01/Q5

Et, dans ce nouvel univers d'exercice, les enseignants sont interpellés à plus de diversités de tâches qui semblent faire partie intégrante du travail quotidien, mais dont certains prétendent être des enjeux de la pédagogie elle-même ou encore de la réussite des élèves.

Il y a aussi tellement d'activités qui arrivent dans nos classes en même temps à la 3e étape, ça rajoute un stress. Il y a le projet Jeunes Entreprises, la préparation du gala de fin d'année, le comité du bal de finissant, le comité de la bague de finissant. RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q14

Moi, j'ai toujours pensé, c'est vieux là, qu'une école, c'est un milieu d'apprentissage et non un milieu de vie. Je ne pense pas que l'école doit devenir l'éducateur de l'enfant. Si j'essaie d'être objectif, je crois que notre époque a changé et je n'ai pas envie de me demander si c'est pour le mieux ou pour le pire, je pense qu'il y a toujours des deux tout le temps. RPP FRAN(5)01/Q14

[...] *on doit en plus s'occuper du théâtre à l'école, du chant, des projets Jeunes Entreprises, des galas, etc. parce que c'est devenu un milieu de vie. C'est sûr que les jeunes profs là, dans cette nouvelle époque, ils sont plus à l'aise. Ça peut-être plus intéressant pour eux que seulement enseigner dans sa classe. Je peux comprendre, on veut garder les enfants à l'école, mais je ne suis pas sûr que ça soit la solution pendant que nos taux de décrochage sont probablement les plus élevés au monde, donc il y a quelque chose qui ne marche pas. C'est maintenant des grosses garderies.* RPP FRAN(5)01/Q19

Par ailleurs, en parlant des défis posés actuellement aux enseignants du secondaire, une enseignante évoque le manque de ressources dans les écoles, notamment en ce qui a trait à la présence accrue d'élèves qui présentent des difficultés de comportement.

Je ne considère pas qu'il y a les ressources nécessaires. C'est ridicule ce qui se passe dans les écoles présentement. Pas juste en évaluation, le côté des élèves en difficulté de comportement. Il y en a un pis un autre maintenant. C'est incroyable ! C'est généralisé dans toutes les écoles. On n'a pas trop d'appui. RPP ANG (rég.5)09/Q20

Les discours des participants témoignent que le contexte de travail des enseignants a connu des changements et que les temps ont décidément changé. Se combinent des témoignages qui permettent de porter un regard sur l'autonomie professionnelle des enseignants et des établissements scolaires dans cet environnement qui vient modifier les règles du jeu du fonctionnement même des établissements scolaires et de l'exercice de l'activité professionnelle de l'enseignant.

4.2.2 L'autonomie dans l'exercice de son activité professionnelle

Comme le laissent entrevoir les prochains extraits, on constate une préoccupation et un désenchantement liés à la flexibilité et à l'autonomie professionnelle accrue des enseignants et des établissements scolaires à l'égard de l'établissement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages des élèves qui relève désormais de la responsabilité de l'enseignant et de son établissement scolaire.

> *On s'en va tellement vers plus rien de statué dans le fond, de prescrit, que ça va tout basculer. On entend toujours : «vous devez prendre une décision là-dessus, vous devez prendre une décision là-dessus». C'est maintenant souvent des décisions école.* RPP ANG (rég.5)09/Q13

> *Mais quand on nous a présenté les PowerPoint des changements en évaluation et qu'on a réalisé que tout va relever des normes et des modalités d'évaluation école, on était scandalisé parce que ça va devenir tellement différent d'une école à l'autre. On était découragé parce que le ministère n'était pas capable de statuer pour telle ou telle chose qu'il devait statuer comme pour les connaissances, de quelle façon elles reviennent dans les compétences? On nous a dit : la décision se prend dans votre école.* RPP ANG (rég.5)09/Q18

Aux dires des enseignants interrogés, la décision ministérielle d'établir localement et collectivement par l'équipe-école les normes et les modalités d'évaluation donnent une marge de manœuvre trop importante aux enseignants et aux établissements scolaires. En ce sens, des participants manifestent un souci à l'égard des divergences entre les établissements scolaires au regard du poids accordé à l'évaluation des connaissances et à l'évaluation des compétences déterminé dans les normes et les modalités d'évaluation. À titre d'exemples :

> [...]*Quelles connaissances dans quelles compétences et de quelles façons ? Ça, ça dépend des normes et modalités de chacune des écoles donc par exemple à l'école X, ils décident de mettre toutes les connaissances dans la compétence #1 et décident que les connaissances valent 20%, mais qu'à l'école Y, ils décident de mettre toutes les connaissances à 20%, mais dans la compétence écriture, ça ne serait pas pareil au bout du compte pour l'évaluation. Tout peut dépendre des normes et des modalités des écoles.* RPP ANG (rég.5)09/Q20

[...] . *En anglais, pour les connaissances, c'est vraiment la grammaire, les verbes, les adjectifs. Mais là, c'est dans quelle compétence qu'on évalue la grammaire ? On met ça où ? Ce n'est pas évident ? On pourrait la mettre dans la compétence 2 ou la compétence 3. Moi, je vois plus ça dans la compréhension, de réinvestir la compréhension d'une règle de grammaire. C'est une décision école donc ça peut être différent d'une école à l'autre.* RPP ANG(enr.4/rég.5)08/Q19

En adaptation scolaire, on a beaucoup de latitude. En début d'année, on décide quelle compétence on veut évaluer et quand. On n'a pas de barèmes particuliers ici. On fait ce qu'on veut. Tout ce qu'on nous demande, c'est d'évaluer au moins deux fois par année chaque compétence. RPP ANG (adap.5)10/Q19

Les données mettent également en évidence un malaise face aux effets préjudiciables possibles sur la notation des élèves dû notamment à la diversité des façons d'établir les normes et les modalités d'évaluation dans les établissements scolaires et des conséquences sur la réussite des élèves aux épreuves ministérielles servant à sanctionner les études secondaire.

Rendu à la certification en secondaire V, si les normes et modalités de l'école n'ont pas bien été faites dans certaines matières, il y a des enjeux là. Tout ce qu'on nous dit c'est qu'il faut évaluer des compétences et des connaissances, mais il n'y a pas de pourcentage d'écrit en nulle part pour nous dire quoi faire. Une école pourrait dire 50% compétence, 50% connaissances, une autre pourrait dire 70% connaissances et 30% compétences. Ok, à la limite en maths, ça peut aller, mais pas en anglais. Moi je veux que mon élève soit plus compétent que connaissant. Je veux qu'il puisse parler en anglais. Quand il arrive à l'examen du ministère, il n'est pas capable de faire leur examen. RPP ANG (rég.5)09/Q19

[...] *il faut se demander quelle valeur va-t-on donner et parce ce que c'est très flou. Le ministère dit ça peut aller jusqu'à 40%, mais est-ce que ça veut dire 30%, 35% ? Si on décide que c'est 20%, par exemple, d'une compétence qui vaut 30% donc là, ça va affecter le résultat de l'élève. Ouf ! C'est ça, c'est mêlant tout ça, c'est très flou. Pauvre enfants !* RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q19

Aux dires de certains participants, la diversité que l'on retrouve dans les écoles du Québec ne témoigne pas d'une objectivité, notamment depuis l'entrée en vigueur des nouvelles orientations en évaluation.

Je pense que l'on doit trouver de tous les modèles dans les écoles québécoises en ce moment. Il doit y avoir des gens qui font que des connaissances, des gens

qui font que des compétences et on a aussi la gamme entre les deux. Autrement dit, je ne vois pas beaucoup de choses objectives en ce moment. Peut-être que c'est dans la façon dont c'est exprimé, peut-être que ça peut varier. RPP FRAN(5)01/Q5

Les échelles des niveaux de compétence…pour x raisons, les échelles ne sont plus obligatoires d'utilisation pis pourtant le bilan est toujours là pour les compétences. On retrouve de tout dans les écoles. Ça manque d'objectivité. Ça me fait peur. RPP ANG (rég.5)09/Q5

On peut expliquer cette latitude par le fait que la Loi sur l'instruction publique donne à l'enseignant le droit de choisir les moyens pour évaluer les apprentissages des élèves. De fait, cette autonomie professionnelle accrue des établissements scolaires semble entraîner dans les écoles des exigences et des pratiques évaluatives tous azimuts. En effet, comme l'évoquent des participants, les variations de manières de faire l'évaluation des apprentissages conduisent à voir différemment l'appréciation du niveau de compétence des élèves. Ce qui provoque chez des enseignants un souci quant à la qualité de la formation dispensée au secondaire (formation générale et professionnelle) et de la validité des diplômes d'études secondaires délivrés par le Ministère.

Pour les élèves du régulier, je crois que ça va faire des jeunes avec des diplômes, mais qui n'ont pas les acquis. Personnellement, j'aime mieux avoir un jeune qui a un diplôme au professionnel de secondaire IV avec un bon métier qui a bien réussi que d'avoir des élèves de secondaire V qui ont des diplômes qui ne disent rien parce que tout est trop ouvert, parce que tout le monde doit réussir. RPP ANG (rég.5)09/Q12

Comme le montrent les résultats, il se dégage des discours un sentiment de laisser-faire et de non-contrôle de la part du MELS. Le souhait d'avoir plus de balises de la part du Ministère est exprimé par plusieurs participants.

Ce n'est pas que je veux être roi et maître de ce que je fais, je veux juste qu'il y ait quelque part des bornes et qu'elles soient respectées, sinon, le système fou le camp tout simplement. Il y a un degré de dispersion absolument incroyable. RPP FRAN(5)01/Q19

Il faudrait que le ministère ait une vision à long terme de façon à ce que l'on puisse s'aligner sur cette façon-là. Il faudrait savoir sur quel pied danser là. On peut toujours s'en aller dans le néant. RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q20

L'idée qu'il me reste c'est que le milieu de l'éducation au Québec est un milieu où on travaille en amateur ou on travaille de façon étriquée. On s'en va dans une direction qu'on ne sait pas trop où et pourquoi. J'ai tellement hâte que le ministère de l'Éducation un jour dit : «aujourd'hui, on s'en va dans les écoles, on sort tous nos programmes et on vérifie sur 182 jours d'école, on vérifie quel pourcentage du programme a été vu, que ce soit des connaissances ou des compétences», mais c'est jamais fait. RPP FRAN(5)01/Q19

En contrepartie, il ressort des discours des manifestations de sentiment de subordination du Ministère à l'égard des enseignants. Une contradiction surgit lorsque cette confiance aux enseignants est simultanément déniée par la mise en place autoritaire et suspicieuse de mesures de contrôle, notamment la correction centralisée des épreuves et le calcul du résultat final de l'élève qui sont sous la responsabilité du MELS. Un sentiment d'être dépossédé de leur pouvoir professionnel est exprimé par des enseignants. À titre d'exemples :

C'est la première fois que l'on vit la correction centralisée depuis la réforme. On faisait ça avant avec les maths 436. Je trouve qu'ils sont allés un peu fort là. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q12

Cette partie-là pour la compétence #2 vaut 40%. Elle est corrigée par le ministère. On est capable de regarder des choix de réponses nous, mais bon, ils ont peut-être peur qu'on efface en tout cas… RPP MATH (TS4/CST5)04/Q12

C'est comme le Vatican. On met le nez dans nos affaires sans nous le demander. On dit vous faites ci, vous faites ça, il va arriver ci, il va arriver ça. C'est tout le temps. Le système est en train de se bouffer lui-même, se nourrit lui-même. RPP FRAN(5)01/Q19

Par conséquent, on constate un sentiment d'impuissance chez des enseignants ce, à la fois en regard du Ministère, des parents et des élèves.

On n'a pas d'emprise, on se sent impuissants, à la fois en haut et en bas, c'est- à-dire à la fois face aux décisions du Ministère, face aux parents et aux élèves. RPP FRAN(5)01/Q19

4.2.3 La reconnaissance et le respect envers les enseignants

Le contenu du prochain extrait témoigne d'un sentiment de manque de respect envers les enseignants. Ce qui engendre déceptions, frustrations et tentations de désinvestir leur carrière.

> *J'avoue, ce n'est pas un scoop mais je m'interroge encore ben gros si je vais décrocher, je vais finir l'année, c'est sûr. Je ne suis pas capable de sentir qu'un moment donné, là, ça va être gros ce que je vais dire là, mais je le réfléchis depuis longtemps, je n'ai pas l'impression que comme enseignant, et mes collègues la même chose là, que nous sommes respectés.* RPP FRAN(5)01/Q18

En ce sens, une participante affirme que les enseignants sont comme des marionnettes. En outre, l'extrait qui suit montre comment les changements incessants d'orientations ministérielles affectent la vie professionnelle des enseignant et gênent les changements souhaités, notamment l'évolution de l'activité évaluative.

> *On est comme des marionnettes. Là, on se dit : est-ce qu'ils vont arrêter là au MELS. On commençait à être habitué et à aimer ça, et là, on change encore. Souvent, ça freine les ardeurs des enseignants. Qui nous dit que dans deux ans, ça ne changera pas encore. Ça, c'est vraiment malheureux et c'est l'évaluation qui mène le bal, qui est à l'ordre du jour. C'est ça.* RPP FRAN(5)03/Q18

Les extraits suivants témoignent du regret que les ministres de passage au ministère de l'éducation se succèdent rapidement l'un après l'autre. Certains enseignants estiment que l'éducation ne semble pas être une priorité. Force est de constater que tous ces changements incessants démobilisent les enseignants, qui sont déstabilisés et perdent foi. De plus, les commentaires des enseignants laissent croire que le milieu de l'éducation manque de rigueur comparativement à d'autres milieux.

> *Je trouve que l'éducation a une importance capitale, mais malheureusement, c'est en éducation qu'il y a eu le plus de ministres, c'est complètement aberrant. Je pense que pour les enseignants pour le monde de l'éducation, d'avoir été barouettés de la sorte, c'est nous démontrer un irrespect de la profession*

Rapport-Gratuit.com

enseignante. C'est irrespectueux pour nous. On nous dit qu'il faut être des professionnels, mais c'est hyper difficile d'être des professionnels dans un contexte semblable. Si on avait fait ça aux médecins, par exemple, mais bon, il faut aussi que les enseignants réfléchissent et changent leurs pratiques, qu'ils acceptent de se faire brasser les puces. Si les médecins n'avaient pas changé leurs pratiques, on ne se ferait pas soigner comme autrefois avec des saignées et des sangsues. Mais d'un autre côté, les changements en éducation sont tellement là peu longtemps que les enseignants perdent foi. RPP FRAN(5)03/Q20

L'anecdote suivante illustre un malaise exprimé par un enseignant qui déplore que la ministre de l'Éducation n'hésite pas à transformer les décisions prises par son prédécesseur, et cela, en faisant l'économie de rencontres de réflexion et de partage avec des experts dans le domaine de l'éducation.

Les bras m'ont tombé quand c'était la ministre Courchesne. Je l'ai entendu à la radio dire : oui, c'est vrai, il y a suffisamment de parents qui se plaignent, alors, c'était sa conclusion. J'ai failli tomber en bas du pont, car je conduisais sur le pont. Elle a dit : alors, à partir de telle date, vous aurez une dictée aux deux jours. J'ai dit non, ça c'est notre ministre de l'éducation et les autres, ce n'est pas guère mieux là, non vraiment pas mieux. Ce sont des gens qui n'ont pas d'intérêt ou de formation en éducation. Je vois ça mettre une gang de «jobeurs» sur le pont de la confédération, on aurait un beau pont hein ? Pourquoi en éducation, ce n'est pas comme ça ? Pourquoi, parce que ce n'est pas de la mécanique ? En éducation, c'est des essais, du taponnage. C'est un milieu où on manque de rigueur et de rigueur scientifique. RPP FRAN(5)01/Q18

Comme le laisse entrevoir le prochain extrait, en faisant référence aux nouvelles orientations ministérielles en évaluation, l'enseignante affirme que les changements annoncés à l'hiver 2011 «*ne leur ont pas été expliqués, qu'ils devaient les appliquer ainsi, inutile d'en discuter*» RPP FRAN(5)02/Q18. Elle évoque comme raison une non reconnaissance des enseignants. L'enseignante exprime le souhait que la discipline français, langue d'enseignement, ne subisse pas le même traitement qu'en mathématique et qu'en science et technologie, à savoir une épreuve unique composée de questions à choix multiples pour évaluer la maîtrise des connaissances des élèves. Ce discours montre également que les changements sont, selon cette enseignante, empreints de contradictions qui font perdre leur sens à la réforme et que compte tenu de la situation actuelle, on peut s'attendre à toutes les éventualités.

C'est arrivé comme ça et ça ne nous a pas été expliqué. C'est ça et appliquez-le un point c'est tout, on est juste des profs. J'espère qu'on ne reviendra pas aux choix de réponses comme en math et en sciences. Ça serait juste des connaissances, ça n'aurait pas de bon sens, mais bon, ça ne serait pas surprenant parti comme ça. RPP FRAN(5)02/Q18

Le prochain témoignage de cet enseignant de français dénote un conflit interne en ce qui a trait à son identité professionnelle qui semble perturbée et déchirée. Cet enseignant éprouve le sentiment d'être dépossédé de son pouvoir professionnel dans ce contexte éducatif où le visage de l'école et celui de l'enseignant ont subi une modification substantielle.

Moi, j'ai commencé ma carrière en 1967 et je me considérais à tort ou à raison comme un professionnel de l'enseignement et on a fini par me convaincre, me rentrer dans la tête, en m'appelant éducateur, éducateur, et les parents sont embarqués là-dedans, car aujourd'hui c'est pratiquement normal d'être en réunion de parents parce que leur enfant n'a pas une bonne note. Ils prennent l'examen, ils s'assoient près de moi et ils corrigent l'examen à côté de moi à leur tour. Je ne connais pas un maudit médecin ou un maudit mécanicien ou un maudit n'importe quoi qui accepterait ça. RPP FRAN(5)01/Q20

Pour lui, la réforme de l'éducation parait une affaire de créatures universitaires. Il éprouve un ressentiment envers certains milieux universitaires.

Je vais être honnête avec vous, j'ai un préjugé contre certains milieux universitaires. [...] *Pendant un grand laps de temps, les facultés en éducation, c'était ben plus du pelletage de nuages que d'autres choses. Je pense que ça arrive que c'est le propre de l'université. Mais je pense que ces dernières années, ça s'est amélioré. On se rend au doctorat et c'est correct, mais par contre, c'est mes préjugés qui parlent, je pense que la réforme est une créature universitaire de gens qui ont une certaine notoriété ou qui n'en ont pas assez. Je sais que je suis méchant là, c'est dur ce que je dis, mais je le perçois comme ça. Je leur en veux.* RPP FRAN(5)01/Q19

4.2.4 Les convictions personnelles et professionnelles des enseignants

L'analyse des discours fait ressortir un tiraillement d'un enseignant entre sa conscience professionnelle, son jugement professionnel et les choix ministériels.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

L'analogie avec l'enseignement et l'apprentissage du vélo de son enfant illustre chez ce participant un sentiment d'impuissance. Par exemple :

> *Je fais ça souvent à contre cœur, connaissance, compétences, pourcentages, ça me tiraille tout le temps. On est rendu là, c'est comme avec ma petite fille qui apprend à faire du vélo, je la tiens, vas-y, ça se peut que ça tombe, ça se peut que ça tombe pas, mais moi, je te l'ai montré alors si tu tombes alors on recommence, c'est ça.* RPP MATH (TS4/CST5)04/Q5

On peut voir dans le témoignage suivant que des enseignants mettent de côté leurs convictions personnelles et professionnelles pour répondre aux attentes ministérielles.

> *Moi, ce que je fais, c'est que je prends des questions qui devraient être à développement et je le mets en choix de réponses alors il faut absolument qu'ils fassent quelque chose sur une feuille. D'accord, je ne ramasse pas la feuille parce que ce n'est pas comme ça que ça va se passer à l'examen de fin d'année. Il y en a qui s'en sortent, mais il y en a d'autres, je le sais, qui auraient eu des points mais il faut que je leur donne 0. Je n'aime pas ça, mais si je ne le fais pas, je ne les aide pas pour la fin de l'année. C'est contre mes principes, mais il faut que je les prépare pour ce qui s'en vient à la fin de l'année.*RPP MATH(TS4/CST5)04/Q5

4.2.5 L'ouverture à la collaboration entre les enseignants

Des discours laissent entendre que le travail d'équipe et la collaboration entre les enseignants sont une nécessité. De plus, un désir de travailler davantage en équipe est exprimé. À titres d'exemples :

> *Je travaille en équipe avec mes collègues, mais il y en a une qui est partie en congé. Elle m'a donné ses choses de grammaire. Mais, pas tant que ça, j'aimerais qu'on travaille plus ensemble. J'ai besoin d'eux autres parce qu'en secondaire 5, je dois tout réviser.* RPP FRAN(5)02/Q17

> *Moi, je suis très ouvert. Le travail d'équipe, je trouve ça important. Ça toujours été et ça va toujours être ça.* RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q17

> *À l'école, on a une période de coordination le jour 6 au matin, un conseiller pédagogique vient nous voir. Parfois, on fait une discussion pédagogique, parfois il y a quelqu'un qui apporte un problème ou une idée, c'est très variable. Parfois, on parle de l'évaluation.* [...] *certains sont choqués, car il faut qu'ils changent leur*

pratique. Souvent, ceux qui veulent changer leurs pratiques sont ceux qui ont des enfants. Je pense que la réflexion fait brasser les bibittes. RPP FRAN(5)03/Q17

[...] *Des fois, on se consulte pour des questions quant aux réponses des élèves, mais pas souvent, mais pas régulièrement, pas assez à mon goût.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q17

La modification des dispositifs d'action mobilisant un groupe d'enseignants de même que l'engagement et la collaboration autour d'un projet commun posent des défis pour certains enseignants, notamment une remise en question des pratiques professionnelles.

Il faudrait se concerter davantage et avoir une vision commune pour qu'on ait des balises plus uniformes. Je crois que là, on est rendu au stade où là on a besoin que des gens du ministère viennent faire l'exercice de faire tous ces calculs avec nous. Je crois que ça nous aiderait à démêler tout ça. GD FRAN(5)02

On retrouve également dans les discours un double registre à l'égard de l'ouverture à la collaboration entre les enseignants du secondaire. Par exemple, le contenu du prochain extrait illustre un regret de la présence au secondaire d'une culture professionnelle marquée par une faible ouverture à la culture et à la lecture, à la confrontation des idées et des conceptions entre les collègues.

[...] *ce que j'ai toujours regretté, c'est pareil partout, les profs du secondaire sont allergiques à la culture, sont allergiques à la critique et sont allergiques à lire. Lorsque la réforme est apparue, j'ai tout écouté les spécialistes, attention, on dit la Suisse, mais dans le fond, c'était juste un canton. J'aimais ça, mais le problème, je me disais, je ne peux même pas demain parler de ça à l'école parce que j'aurais emmerdé tout le monde alors tu fermes ta gueule dans ce temps-là.* RPP FRAN(5)01/Q18

En parlant de la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire, un participant mentionne la présence d'une pratique de l'omerta dans les écoles, soit la règle du silence qui prévaut habituellement dans la maffia. Ces propos laissent croire que maintenant, on préfère agir en catimini dans les bureaux plutôt que de se parler ouvertement.

Je ne dramatiserai rien là, faut l'admettre, il y a maintenant un genre d'omerta dans les écoles. Ici, ce n'est pas trop brutal, mais ça reste quand même ça. Faut que tout se passe dans les bureaux. Moi, je ne suis pas de cette génération-là, on se disait en pleine face : non, ça, ça ne marche pas pour telle raison et c'était fini, on le réglait. Maintenant, c'est des tergiversations. RPP FRAN(5)01/Q17

4.2.6 Les dispositifs de formation et d'accompagnement mis en œuvre pour le développement professionnel des enseignants

Les activités de formation et d'accompagnement destinées aux enseignants varient d'un établissement secondaire à l'autre. Force est de constater qu'elles sont relativement limitées dans leur enveloppe horaire. La voie privilégiée de façon générale consiste en des rencontres d'information au MELS, des rencontres de concertation ou de formation lors de journées pédagogiques, des échanges d'information par courriel, à de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique en classe ou à l'école ou encore à de l'appropriation de l'information de façon autodidacte. À titre d'exemples :

On a eu de l'accompagnement de la conseillère pédagogique, présence en classe, échanges de courriels, formation dans les journées pédagogiques. RPP ANG (rég.5)09/Q16

Jamais de formation à l'école. La formule agent multiplicateur lorsqu'on revient d'une formation ne se fait pas beaucoup. En adaptation scolaire, quand c'est des infos «adap», c'est un petit secteur donc on se transmet vite les informations, même à ça, c'est difficile. En anglais, s'il y a quelqu'un qui assiste à une formation, la plupart du temps, je reçois l'information, je pense. Sinon, la technicienne, c'est elle qui gère les notes des écoles, d'envoyer les données au Ministère, de recevoir les examens, nous donne des informations. RPP ANG (adap.5)10/Q16

De façon générale, on remarque dans les témoignages des enseignants d'un état d'insatisfaction à l'égard de la formation reçue, notamment en ce qui a trait aux formations dispensées par le ministère de l'éducation. Il se manifeste dans les discours des enseignants de la confusion, de l'incertitude, de la méfiance ainsi que de l'insécurité.

Je viens de suivre des formations du ministère et on a passé la moitié de la journée pour que le ministère soit capable de nous justifier le caractère vedette de

leurs questions à choix multiples. Ils ont dit que ça respectait le système des Bloom. Ils nous ont placé différentes questions et nous justifiait à quel niveau de la taxonomie de Bloom cela représentait. On a été servi là-dessus la moitié de la journée. J'avais l'impression que c'était une défensive de la part du ministère pour nous justifier leurs questions à choix multiples. Voilà notre justification pour ceux qui pensent qu'on s'est juste garoché en l'air. RPP ST(4)12/Q16

Non, pas des formations, mais des discussions sporadiques dans des journées pédagogiques. Je n'ai pas eu de formation ni en évaluation ni en histoire. J'ai le guide de l'enseignant du matériel que j'utilise. Je ne sais pas trop comme m'aligner, parfois le ministère prend une décision, mais à un moment donné, il va changer son fusil d'épaule. Ce n'est pas évident d'être à jour et à l'aise avec une façon de faire. Chaque enseignant dans chaque discipline reçoit ses consignes du ministère. Mais bon, dans chaque discipline c'est différent. Dans l'fond, c'est une question d'administration. RPP Hist.éduc.citoy(4)11/Q16

J'ai eu des formations, mais je ne peux pas dire que ce n'est pas compliqué pour autant par exemple. Je trouve ça compliqué l'évaluation. J'ai l'impression que je n'ai pas de formation. RPP ANG (adap.5)10/Q16

J'en ai eues au MELS. On a eu des formations parce qu'ils changeaient les examens du ministère, mais dans l'fond, ils changent à chaque année. À chaque fois qu'ils changent, ils nous envoient l'information et on a les formations. On ne se sent pas «adéquat», on se sent insécures. Si moi je suis insécure, mes élèves sont insécures. RPP ANG (enr.4/rég.5)08/Q16

J'ai eu des formations à Drummondville et à Québec. Plus j'en avais, plus on nous parlait que du MELS, de l'épreuve unique de 5e secondaire. RPP FRAN(5)02/Q16

En général, les participants estiment qu'il y a peu de formations en évaluation et qu'ils ne voient pas de retombées des formations dans leurs pratiques quotidiennes. Ils déplorent le fait qu'on ne montre pas le «comment faire». À titre d'exemples :

À la formation en science et technologie avec le Ministère, on a passé la moitié de la journée à nous justifier leurs questions à choix multiples. Ils nous ont parlé du système de Bloom et nous montraient différentes questions et nous justifiait à quel niveau de la taxonomie de Bloom cela représentait. On a vu ça à l'université quand on était au bacc. Montrez-moi comment faire pour calculer les résultats pour le bulletin, le pratico-pratique. On est sur le terrain-là ! GD ST(4)12

On a eu une formation l'année passée quand on a décidé de retourner aux examens à choix de réponses. Ils nous ont aussi parlé du 20%, 20%, 60%. On nous a dit aussi qu'on ne pouvait pas attribuer plus que 40% à l'évaluation des

connaissances. Moi, dans l'année, j'en ai des 80% connaissances-20% compétences ou 70%-30%, Je ne pense pas qu'on peut vraiment calculer ça. Malheureusement, ils ne nous ont pas montré comment on fait ça. Il faut faire ça en équipe-école et mettre cela dans nos normes et modalités d'évaluation. Au niveau de l'évaluation en général, non, je n'ai pas eu de formation. En tout cas, je ne m'en souviens pas. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q16

On a reçu un petit document sur le cadre d'évaluation qui nous disait clairement ce qu'on devait évaluer, mais pas comment on devait évaluer. [...] *On est dans le gris, dites-moi noir ou dites-moi blanc, mais pas gris, arrêter de mélanger les pourcentages, les compétences, les connaissances et tout ça.* RPP MATH (TS4/CST5)04/Q16

Des participants déplorent le fait qu'on réponde souvent à leurs questions en disant : «vous devez trouver la réponse avec votre équipe-école».

Nous, on a eu une journée au MELS à Québec avec une soixante d'enseignants de maths. [...] *Je suis contente de l'avoir reçue cette formation, mais c'est un flou. On nous a dit qu'on passait de trois compétences à deux compétences, des pourcentages aussi : 70% la compétence #2 et 30% la compétence #1. On nous a présenté plein de tableaux, mais on nous a dit que ce sont des choix écoles. On nous a dit aussi que la première et la deuxième étape comptent pour 20% et que la troisième étape compte pour 60% et que ça, c'est partout au Québec. On a demandé comment on rentrait l'évaluation des connaissances dans tout ça. Il nous a dit que ça, c'est un choix école que c'est à nous de trouver ça avec notre équipe-école. En tout cas, c'est ce que j'ai compris. On essaie de s'organiser avec tout ça.* GD MATH (CST4/TS5)05

Un participant estime que la formation à l'enseignement dispensée à l'université s'améliore progressivement au fil du temps.

Je pense que l'on s'améliore beaucoup à l'université sur la formation des enseignants, mais je pense que c'est vraiment un «work in progress» RPP FRAN(5)01/Q16

Toutefois, aux dires de cette participante, la formation universitaire n'a pas suffisamment préparée les enseignants de français à enseigner et à évaluer la communication orale.

On a encore beaucoup de vieilles pratiques : on fait trois jours de communication

orale, tout le monde passe en avant. On ne sait pas comment enseigner l'oral. La formation universitaire ne nous a pas préparés. On l'évalue beaucoup, mais on ne l'enseigne pas. RPP FRAN(5)03/Q14

4.2.7 Les références à des orientations éthiques

Un regard portant sur les références à des orientations éthiques permet de relever des discours qui mettent en scène des préoccupations éthiques relativement à l'évaluation des apprentissages des élèves. Les extraits suivants laissent voir une réflexion éthique qui suscite des remises en question en ce qui a trait aux pratiques évaluatives. Certains enseignants manifestent une conscience professionnelle notamment au regard du devoir de diligence dans l'exercice de l'activité évaluative.

C'est certain que c'est pénalisant les choix de réponses. Pour les élèves en difficulté, c'est drôlement pénalisant. Des fois, j'ai le goût, mais bon, je ne peux pas faire ça parce que c'est pas ça à la fin de l'année dans l'examen du ministère, mais j'aurais le goût de leur mettre la moitié des points lorsqu'ils ont presque la bonne réponse parce que dans l'examen du MELS, il y a toujours parmi les réponses, il y en a toujours une vraiment illogique, une bonne réponse et deux qui sont si tu fais des erreurs tu vas y arriver et il y a aussi la bonne réponse. Moi, ça, ça me fait mal parce que des fois, on voit que l'élève a compris, mais n'a pas choisi la bonne réponse alors on doit lui enlever 4 points. Moi, j'aurais le goût de mettre 2 points parce que je vois qu'il comprend, il a juste fait une petite erreur et il est arrivé à ça. RPP MATH (CST4/SN5)06/Q14

Pour un élève qui a toujours 55% et que ça fait trois ans qu'il fait son anglais de secondaire 4, il lui manque 5% pour aller en DEP, ça, ça peut influencer mon jugement. Qu'est-ce que ça va changer ? Il va réparer mon char plus tard et il va être heureux et est-ce qu'il est si poche que ça même s'il est à 55 tout le temps ? En dernier recours, je suis mal à l'aise de dire que non. Je ne vois pas pourquoi j'empêcherais un élève [...] *je me trouverais poche de le faire échouer.* RPP ANG (adap.5)10/Q9

Cela étant dit, il semble que la préoccupation éthique qui sous-tend l'activité évaluative anime plusieurs enseignants dans leurs prises de décisions de notation des élèves. On convient cependant que ce souci n'est pas ancré dans les pratiques de tous les participants. À titres d'exemples :

> *Je vais être honnête avec vous, les notes que je mets sur le bulletin ne sont absolument pas représentatives de ce que l'élève est capable de fournir.* RPP ANG (adap.5)10/Q4

> *Plusieurs enseignants disent que tout compte donc transparence de démarche d'évaluation, c'est pas tout à fait ça. Tout compte, je pense qu'il y a beaucoup cette pratique.* [...] *Le cadre d'évaluation demande de vérifier chaque critère. Il y a beaucoup d'enseignants professionnels, mais un certain nombre qui se tire dans le pied, en fait, tire dans le pied de leurs élèves et de leurs collègues.* RPP FRAN(5)03/Q8

Nous avons exposé dans cette section les résultats relatifs au thème discursif général «la professionnalisation de l'enseignement» sous l'angle d'indices qui participent à la construction de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation de l'enseignant/évaluateur. Cela permet de comprendre davantage la dynamique de professionnalisation de l'activité professionnelle, notamment les conditions qui favorisent ou non le déploiement de cette professionnalité dans une visée de professionnalisation de l'enseignement.

En lien avec les objets de recherche et le cadre théorique, ce chapitre a permis de dégager l'analyse des données qualitatives des deux dispositifs de collecte des données et des résultats qui proviennent de cette analyse. Cette analyse a permis de faire émerger certains constats. Ceux-ci méritent une discussion plus large, laquelle fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre aborde la discussion et l'interprétation des résultats présentés dans le quatrième chapitre. Des liens entre les données tirées de la présente étude et celles issues de la théorie connue seront faits, soit celles présentées dans la première partie du chapitre 1 et dans le chapitre 2 (cadre théorique). Des éléments d'explication aux résultats obtenus seront fournis conformément aux deux questions générales de recherche.

1) *Quelles sont les pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives et de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012 ?*

2) *Dans quelles mesures ces pratiques déclarées relèvent-elles de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation ?*

5.1 UNE LUMIÈRE SUR LES PRATIQUES DÉCLARÉES D'ÉVALUATION D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE (IV ET V) DANS DES DÉCISIONS SOMMATIVES DE CERTIFICATION DES APPRENTISSAGES

Comme le font valoir Bélair (2007), Laveault (2007) et Rogiers (2004), pour garantir la rigueur de l'évaluation d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle, il est essentiel de respecter certaines règles. Par conséquent, les critères méthodologiques (crédibilité ou pertinence, fidélité, fiabilité, transférabilité, faisabilité, validité) considérés déterminants dans les écrits scientifiques dans l'analyse de l'évaluation d'une compétence professionnelle serviront de prémisses aux éléments d'explication des résultats obtenus conformément à la première question générale de recherche.

Rapport-Gratuit.com

5.1.1 La crédibilité ou la pertinence du processus d'évaluation dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages

Le choix du type d'information recueillie

Tel que déjà mentionné dans le chapitre 2, la crédibilité ou la pertinence d'une décision d'évaluation concerne, entre autres, le choix du type d'information recueillie (Roegiers, 2004). Comme le mettent en évidence les données de la présente recherche, pour recueillir les informations pour prendre des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012, les participants à la recherche ont préconisé d'abord et avant tout des examens et des tests de rendement scolaire «maison», des exercices et des travaux. Les données révèlent que l'examen écrit remporte la palme. L'examen synthèse ayant souvent un poids plus élevé est de plus souvent administré au terme de l'année scolaire. Cette épreuve couvre ce qui a été enseigné depuis le début de l'année scolaire.

L'utilisation de l'examen pourrait s'expliquer par l'importance que des enseignants accordent à l'acquisition par l'élève d'un minimum de connaissances avant d'entreprendre des tâches complexes. Les données démontrent également que la pondération accordée à la troisième étape du nouveau bulletin scolaire amène des enseignants à multiplier le nombre de tests de rendement scolaire et d'examens. Rappelons que la 3e étape (60 %) concerne les évaluations des apprentissages (connaissances et compétences disciplinaires) que l'enseignant a réalisées depuis le début de la troisième étape (mi-mars). Il peut également inclure, le cas échéant, les évaluations réalisées en fin d'année scolaire, et qui couvrent la matière de toute l'année. Également, comme le témoignent les données, on pourrait expliquer l'usage de ce dispositif d'évaluation par la nouvelle prescription ministérielle qui précise que les enseignants doivent enseigner et vérifier les connaissances identifiées dans la Progression des apprentissages (MELS, 2011a) ainsi que par le contenu de certaines épreuves uniques ministérielles qui portent désormais essentiellement sur l'acquisition de connaissances.

En ce sens, les résultats mettent en évidence la présence de cadres spécifiques à l'évaluation des apprentissages dans les disciplines mathématiques, science et technologie. Les données laissent voir que les enseignants de ces disciplines s'inspirent de la structure des épreuves uniques du Ministère qui, selon des participants, s'apparentent aux épreuves ministérielles préconisées au cours des périodes *1980* et *1990*. Conséquemment, les données de la recherche font ressortir qu'en mathématiques, en science et technologie, les examens et les tests «maison» comportent principalement des questions à choix multiples, des questions à développement court, puis en dernier, des questions à développement long qui requièrent la construction d'une réponse plus longue. Les résultats font ressortir que des participants considèrent que les questions à choix multiples peuvent être réussies avec des stratégies d'apprentissage élémentaires, comme des automatismes et que seules les questions à développement long peuvent évaluer réellement les apprentissages des élèves. Ces données sont également observées par les résultats de Bloom (1979), Bloom, Hastings et Madaus (1981), Travers (1983), Wolf (1977) qui reprochent aux questions sollicitant des réponses très brèves de permettre peu à l'enseignant et à l'élève de recevoir une évaluation de la qualité de son apprentissage. Les résultats de Perrone (1991) et Wiggins (1992, 1998) s'inscrivent dans le même sens lesquels démontrent que les tests surévaluent les connaissances théoriques et sous évaluent la compréhension de l'élève. Bien que des enseignants affirment se sentir contraints avec cette prescription ministérielle, comme le dévoilent les données de la recherche, ils recourent à des questions à choix multiples pour que les élèves s'y familiarisent et s'exercent en cours d'année afin qu'ils obtiennent une meilleure note à l'épreuve ministérielle.

Au vu des résultats, depuis les nouvelles prescriptions ministérielles en évaluation en vigueur dans le milieu scolaire au début de l'année scolaire 2011-2012, les niveaux de taxonomies déterminés en 1956 par Bloom et *al.* semblent regagner de l'intérêt, notamment dans les épreuves uniques du Ministère en mathématiques, en science et technologie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Ainsi, comme le témoignent les données, on retrouve dans les discours

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

une terminologie qui renvoie aux habiletés intellectuelles présentées dans la taxonomie de Bloom qui s'inscrit, entre autres, dans la pédagogie par objectifs.

Considérant que les données de la présente recherche sont analogues à celles des résultats de contributions qui s'inscrivent dans les années *1970* à *1990,* on peut croire que les pratiques évaluatives ont peu évoluées. Il semble que les nouvelles exigences ministérielles en évaluation, qui sont en quelque sorte compatibles avec le modèle traditionnel de référence béhavioriste auquel la notion d'objectif est généralement associée, se distancient de la notion de compétence préconisée dans les débats tenus à l'aube des années *2000* autour de la réforme des curriculums d'études. Il paraît paradoxal que le MELS accorde de nouveau une importance à des modes d'évaluation traditionnels fondés sur une conception techniciste de l'évaluation alors que les jalons posés au début des années *2000* avaient pour but d'accroître la réussite éducative d'un plus grand nombre d'élèves, notamment en recourant à des pratiques pédagogiques diversifiées et à une pratique évaluative renouvelée des compétences.

Néanmoins, les résultats font ressortir que pour recueillir les informations pour prendre des décisions sommatives de certification des apprentissages, des enseignants du domaine des langues, notamment en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde, exploitent des situations complexes centrées sur les compétences disciplinaires présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007a). Nonobstant le recours à ce dispositif d'évaluation axé sur des compétences, les enseignants du domaine des langues affirment accorder une importance aux modalités d'évaluation centrées sur l'acquisition et la maîtrise des connaissances jugées essentielles dans leur discipline.

Ainsi, les résultats font ressortir que, de façon générale, l'information recueillie grâce aux instruments d'évaluation privilégiés par la majorité des participants permet peu à l'enseignant à prendre une meilleure décision de l'ordre de l'apprentissage spécifique au progrès de l'élève. Ces données s'inscrivent dans le même sens que les résultats de Hadji (1989), Figari (2001), Travers (1983) et Wolf (1977), lesquels

démontrent que dans ce contexte l'évaluation est décontextualisée et repose principalement sur un contrôle administratif, c'est-à-dire liée au modèle de l'évaluation de la mesure des produits (Vial, 2012). Dès lors, dans le processus qui aboutit aux prises de décisions des enseignants, on se rend compte qu'il n'y pas de relation réciproque entre les fonctions d'évaluation (formative, pronostique, sommative et certificative), soit une interdépendance préconisée dans les travaux de Harlen (2006), Hutchinson (2001), Leung (2004), Maxwell (2002), Mottier-Lopez (2008, 2010), Mottier-Lopez et Laveault (2008), Taras (2005), Teasdale et Leung (2000).

Conséquemment, en faisant référence aux postures de l'enseignant-évaluateur (Jorro, 2000, 2009, 2011) présentées à la page 71 (voir figure 2.1.3), la majorité des enseignants adoptent une posture «d'entraîneur-pisteur-talonneur», c'est-à-dire des gestes professionnels propres à la maîtrise. Se combine une posture «d'instructeur-contrôleur», soit des gestes d'autorité propres à la performance. On peut associer ces postures au *coaching* des écrits américains. De fait, portés par des valeurs de l'effort, du courage, de la persévérance et de la performance, comme l'indique l'extrait qui suit, des enseignants préparent des examens et des contrôles parfois plus complexes :

> «*Il y a toujours au moins quatre questions que j'ai inventées qui sont toujours plus difficiles et d'autres qui sont du MELS. Ils voient qu'à force de travailler plus fort, ça les aide*» RPP MATH (TS4/CST5)04/Q6.

D'autres extraits sont révélateurs du dessein de la maîtrise et de la performance qui propulse un grand nombre d'enseignants qui se situent dans ces postures.

> «*Il faut que je prépare les élèves à subir l'épreuve unique sanctionnée du MELS en écriture. Je vois que c'est la lettre ouverte dans l'épreuve, ok, je les prépare pour la lettre ouverte. On pratique ça. Quand j'enseigne en sec.3, on pratique dès secondaire 3. J'habitue les élèves le plus tôt possible pour les préparer à l'épreuve MELS*» RPP FRAN(5)02/Q5.

> «*Je veux qu'ils se pratiquent toute l'année parce qu'à la fin de l'année, il y en a dans l'examen. C'est souvent vas-y, ne lâche pas, continue ! Il faut que je les prépare pour ce qui s'en vient à la fin de l'année*». RPP MATH (TS4/CST5)04/Q5

En outre, il semble que des enseignants délimitent des prérequis à l'aide d'un plan organisé, soit des conditions pour réaliser les examens prévus tout au long du cheminement de l'élève.

> « [...] *Je leur ai créé une feuille avec 12 carreaux. Chaque fois qu'ils font un examen, j'écris la note même s'ils ont eu 32%. Là, un moment donné, je vais donner un examen de reprise et je vais leur dire : bon ! Tu viens de le réussir, ok ! Là, ça veut dire que tu as un carreau de réussi parmi les 12 qui sont là. Là, il faut que tu réussisses les 12 carreaux. Je leur dis : dans chacune des compétences, il faut qu'à chaque étape tu aies réussi les 12 carreaux* [...] *Ensuite, tu seras prêt pour ton examen final et pour ton examen du MELS* [...]»
> RPP ANG (adap.5)10/Q8.

Toujours en référence aux postures de l'enseignant-évaluateur (Jorro, 2000, 2009, 2011), les résultats témoignent que peu d'enseignants se positionnent sous la bannière des postures associées à la fonction formative de l'évaluation, à savoir la posture de «conseiller» et la posture de «consultant». Ces postures valorisent le projet d'apprendre par la reconnaissance de «l'autre», notamment par la médiation entre l'évalué et l'évaluateur ou encore par l'instauration d'une communauté de pairs. Les données laissent voir que l'évaluation formative semble peu ou mal utilisée. Le concept d'évaluation formative semble ambigu pour bon nombre de participants. Plusieurs enseignants considèrent que l'évaluation formative consiste en de petites évaluations «qui ne comptent pas pour le bulletin» qui servent à préparer ou encore entraîner les élèves à l'évaluation sommative. Ces données montrent une problématique déjà soulevée depuis plusieurs années dans des études associées à la période *1980*, à savoir celles de Allal (1983, 1988), Bain (1988), Bloom, Hastings et Madaus (1981), Cardinet (1986a,b,c), De Ketele (1983,1986,1989), De Landsheere (1988); Hadji (1989), Perrenoud (1984, 1989), Scallon (1988), Tourneur (1985), Travers (1983), Weiss (1984), Wiggings (1989).

Ainsi, en faisant référence à la figure 2.1.3 présentée à la page 71, les résultats mettent en évidence que, de façon générale, l'enseignant est le centre d'intérêt et que l'élève est sédentaire (relation de suture) plutôt qu'un élève investigateur et arpenteur (relation d'autonomie). En effet, lorsqu'on regarde l'implication de l'élève

dans la démarche d'évaluation, les données révèlent que peu de participants ont associé l'élève. Ces données se distancient des propos de Legendre (2004), Scallon (2004) et Tardif (2006) qui soutiennent que la participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects les plus importants du Renouveau pédagogique. Allal (1988), Allal, Cardinet et Perrenoud (1985), Cardinet (1990), Scallon (1988) insistaient déjà dans leurs travaux sur la participation de l'élève à son évaluation. Tous ces auteurs soulignent que le fait d'associer l'élève à son processus d'évaluation a pour effet de l'engager davantage dans son processus d'apprentissage.

Ainsi, de façon générale, on dénote dans les pratiques déclarées des participants un passage difficile du paradigme de l'enseignement (associé aux approches behavioristes et à la pédagogie par objectifs) (Jonnaert, 2001, 2002) au paradigme de l'apprentissage (qui propose un cadre conceptuel constructiviste et socioconstructiviste) (Carbonneau et Legendre, 2002). De fait, on dénote une distanciation à l'égard de la pédagogie et de l'évaluation relevant du concept de compétence, à savoir une pratique basée sur une conception de l'apprentissage d'inspiration cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, c'est-à-dire essentiellement centrée sur l'élève (Legendre, 1995, 2000, 2001, 2004) et sur la manière dont il construit activement son savoir par l'entremise de tâches complexes, contextualisées et signifiantes (Tardif, 2006) ce, dans un environnement riche en interactions sociales (Garnier, Bednarz et Mulanovskaya, 1991, Jonnaert, 2002, Le Boterf, 1997, 2003, 2004, 2005). Cette pratique associée au paradigme de l'apprentissage est préconisée dans les documents ministériels encore en vigueur, notamment dans le Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire (MELS, 2007a) et dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003) ainsi que dans des écrits scientifiques, notamment les travaux de (Morissette, 2002 ; Tardif, 1998).

Les critères de décisions

Dans une autre optique, selon Roegiers (2004), on peut établir la crédibilité ou la pertinence d'un processus d'évaluation d'une compétence professionnelle en

vérifiant les critères de décisions, soit ceux par rapport auxquels on prend les décisions de certification. À cet égard, les résultats font ressortir une hétérogénéité quant aux processus adoptés pour constituer les résultats des élèves, notamment en ce qui a trait aux nouvelles orientations ministérielles en évaluation des apprentissages. En ce sens, plusieurs questions relatives aux nouvelles prescriptions ministérielles en évaluation sont soulevées par les participants tels que :

> *En maths, qu'est-ce qu'on fait avec l'examen de l'année ? Est-ce qu'il vaut 50% de ta troisième étape ou 30 % de l'année ? On nous a dit que c'est un choix école.* RPP MATH (CST4/TS5)05/Q16

> *Est-ce que c'est 40% pour l'évaluation des compétences et 60% pour l'évaluation des connaissances dans le 70% pour la compétence 2 et 30% pour la compétence 1 dans le 20%, 20%, 60% du bulletin qui donne le 50% de la note-école ?* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q4

On pourrait expliquer ces résultats en bonne partie par une confusion engendrée par l'introduction des nouvelles pondérations prescrites par le MELS dans le milieu scolaire au début de l'année scolaire 2011-2012. De fait, il semble que les participants confondent les pondérations établies dans le nouveau bulletin scolaire, soit 20% pour la première étape et pour la deuxième étape et 60% pour la troisième étape, de même que celles présentées dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011b) (pondérations qui diffèrent d'une discipline à l'autre et parfois au sein d'une même discipline, par exemple, en anglais régulier et en anglais enrichi) puis celles déterminées par l'équipe-école dans les normes et les modalités d'évaluation pour l'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences (pondérations qui varient d'une école à l'autre). S'ajoutent les pondérations associées aux épreuves uniques ministérielles (volets corrigés par l'enseignant et volets dont la correction est centralisée au MELS). Ceci se confirme dans la recherche de Scallon (1988) qui mentionne qu'il y a à peu près autant de façons de parvenir à attribuer les notes décernées par les enseignants qu'il y a

d'écoles. Les critères utilisés et le poids qu'on leur donne varient d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre.

En outre, les discours laissent voir que des enseignants n'ont pas participé à des activités de formation sur l'évaluation des apprentissages. Les enseignants qui ont participé à des formations affirment qu'ils préfèreraient travailler sur des notions plus pratiques que théoriques et qu'ils ne voient pas de retombées des formations reçues dans leurs pratiques quotidiennes. Néanmoins, certains d'entre eux ayant assisté à des formations offertes par le MELS considèrent que ces formations ont eu un impact positif sur leurs pratiques d'évaluation en classe. Quelques enseignants déplorent le fait qu'on ne montre pas le «comment faire», soit l'entrée pédagogique du «comment certifier» tel que décrite par Roegiers (2004). Dans cette perspective, un autre obstacle à la crédibilité se situe au niveau de l'expertise de l'évaluateur pour porter un jugement professionnel et prendre une décision éclairée dans une situation complexe donnée.

De plus, les résultats révèlent le recours différent à l'interprétation critériée chez certains participants. En ce sens, on constate que quelques enseignants font usage des grilles d'évaluation ministérielles élaborées et fournies pour la correction des épreuves uniques des années antérieures à juin 2012. Ils s'y réfèrent sans apporter de modifications. Certains les utilisent, mais en les adaptant en fonction de leurs intentions d'évaluation. L'analyse des données n'a pas permis de déceler chez les participants, la construction d'outils d'évaluation élaborés individuellement ou en concertation avec des collègues. Les résultats font de plus ressortir l'absence de référence aux attentes de fin de cycle du Programme de formation du deuxième cycle du secondaire (MELS, 2007a). De plus, les données dévoilent que les enseignants ont renoncé à l'utilisation des échelles des niveaux de compétence (MELS, 2007b) pour établir les décisions évaluatives qui contribuent à la certification des apprentissages des élèves. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'utilisation des échelles des niveaux de compétence n'est plus prescrite par l'article 30.1. du Régime pédagogique de l'éducation au préscolaire, de l'enseignement primaire et

secondaire pour établir le profil du niveau de compétence atteint par l'élève au terme du cycle d'apprentissage. Rappelons qu'elles constituaient depuis 2007 l'outil de références communes à tous les enseignants du Québec pour rendre compte du niveau de compétence atteint par l'élève au terme du cycle d'apprentissage. Les données se distancient des résultats des travaux de Bélair et Baribeau (2008) et Baribeau (2009) qui portent sur le processus de jugement professionnel exercé à l'aide des échelles des niveaux de compétence du MELS (2007b) dans les prises de décisions au bilan des apprentissages de fin de cycle de juin 2007. Les résultats de leurs travaux montrent que plusieurs enseignants ont utilisé les échelles des niveaux de compétence du MELS, notamment pour établir des profils d'élèves; porter un jugement global sur les niveaux de compétence atteints au terme du cycle; porter et valider le jugement de fin de cycle; faire la correspondance entre les résultats «pendant l'année» et «à la fin de l'année». À l'époque, l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS (2007b) était prescrite. Ce qui peut expliquer cette différence entre les résultats de la présente recherche et ceux de Bélair et Baribeau (2008) et Baribeau (2009).

On constate de plus le recours par les participants à une pratique qui fait partie de la «tradition», soit qui établit la note de l'élève à partir d'une addition arithmétique et d'une moyenne de résultats accumulés. Ainsi, on peut supposer que la Progression des apprentissages (MELS, 2011a), les Cadres d'évaluation (MELS, 2011b), le nouveau bulletin scolaire ainsi que le retour du modèle traditionnel présenté dans certaines épreuves ministérielles de juin 2012, incitent des enseignants qui avaient renouvelé leur pratique évaluative à renouer avec les pratiques traditionnelles d'évaluation. Dès lors, souvent, évaluer veut dire vérifier ce que les élèves ont retenu du contenu enseigné, accorder des points, faire la somme et la moyenne pour obtenir un résultat en pourcentage qui sera par la suite communiqué dans le bulletin scolaire. Ce score sera ensuite comparé à celui des autres élèves, soit une pratique à interprétation normative. Cette pratique déclarée qui correspond à la position américaine «*summative evaluation*» est répertoriée dans des études associées aux périodes *1980* et *1990*, notamment les travaux de

Cardinet (1986a, 1990), De Ketele (1986), Gronlund (1985), Perrenoud (1984, 1991). Ces données vont également dans le même sens des résultats des travaux de Scallon (1988) qui déplore que dans cette pratique, la démarche d'évaluation est linéaire et fondée sur une conception techniciste de l'évaluation. De Ketele (1986, 1993), Gronlund (1985), Perrenoud (1984, 1989, 1993) soulignent dans des travaux des années *1980* et *1990* que cette conception mécaniste n'est pas de nature à favoriser l'exercice du jugement chez les enseignants. Par ailleurs, l'approche par compétence demande à l'enseignant de porter un jugement professionnel qui conduit à une prise de décision quant à la performance scolaire de l'élève et à l'action pédagogique la plus appropriée à entreprendre dans un contexte donné.

Les biais d'évaluation

Les résultats révèlent aussi la présence de biais d'évaluation dans les procédures de notation des participants. Les données obtenues dans le cadre de la présente recherche corroborent les études de Bonniol (1981), Bressoux et Pansu (2003), Duru-Bellat (2004), Louis (1999), Noizet et Caverni (1983), Merle (1996, 2004) qui révèlent que les informations que possède l'évaluateur sur l'élève peuvent influencer la notation (effet de halo). Les données de la recherche font également ressortir des effets d'ordre, à savoir la copie d'un bon élève de la classe qui sert «d'ancre» pour évaluer les autres copies. Ce constat est également relevé dans les contributions de Merle (1996, 2004) qui met en évidence la présence de distorsions qui contaminent le traitement de l'information et qui conduit à des jugements erronés quant aux résultats scolaires des élèves. En outre, comme le font ressortir Merle (1996, 2004), Perrenoud (1998) ainsi que les données de la présente recherche, l'évaluation constitue parfois un outil pour la manipulation, notamment pour que les élèves redoublent d'effort. Elle sert parfois à gérer la discipline en classe. Les résultats laissent croire que cette volonté d'assujettissement qui a pour but la performance optimale des élèves à l'épreuve unique du MELS pousse des enseignants à faire preuve d'exigence accrue lorsqu'ils notent les copies de leurs élèves. À titre d'exemple : «*Donc, des fois, je fais exprès pour enlever des points*

Rapport-Gratuit.com

quand je cumule des points pour faire une note pour qu'ils soient plus motivés et qu'ils fassent plus d'efforts». RPP ANG (adap.5)10/Q14

De plus, comme l'a montré Merle (1996, 2004), on constate la présence d'attentes et de critères émergeants lors de la correction des examens ou encore lors de la notation. [...] *Un élève m'a dit l'autre fois : j'écoute la télé en anglais maintenant et j'écoute des films en anglais sous-titrés en français. À ce moment-là, j'en tiens compte lorsque je mets sa note.* RPP ANG (adap.5)10/Q9.

L'inférence au niveau du traitement des informations est à la fois souhaitable et délicate, car ce sont des humains qui prennent les décisions. C'est à travers elle que les informations recueillies prennent du sens, qu'elles acquièrent du relief. Toutefois, elle doit être contrôlée afin de ne pas être soumise à l'arbitraire. Autrement dit, il s'agit de recueillir un ensemble d'informations de la façon la plus neutre possible, pour qu'elle soit de la meilleure qualité possible, pour pouvoir en faire le traitement le plus riche et le plus significatif possible. Le recours à des outils d'évaluation dans lesquels sont précisés des critères d'évaluation, la correction anonyme, la prise de décision collective limitent la subjectivité au sein du processus d'évaluation.

Tout compte fait, on dénote la présence d'obstacles à la crédibilité du processus d'évaluation dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves prises en juin 2012. Ces obstacles se cristallisent principalement à travers le type d'informations recueillies pour évaluer les compétences des élèves et la façon de traiter les informations récoltées. On pourrait expliquer ce constat, entre autres, par la présence d'une mise en tension entre une évaluation au service des élèves (pour éclairer et aider les élèves à progresser) et une évaluation pour satisfaire des exigences de contrôle, soit qui se rapporte à une culture de gestion des résultats (destinée à comparer et à classer des élèves et des établissements, ou encore à évaluer l'efficacité d'un système éducatif). Malgré la présence d'obstacles à la crédibilité du processus d'évaluation dans les décisions sommatives de certification des apprentissages prises en juin 2012, on ne peut pas admettre de facto que les

résultats des élèves obtenus en juin 2012 ne sont pas dignes de confiance. Toutefois, il semble que l'évaluation pour satisfaire des exigences de contrôle est réalisée à des fins discutables, notamment lorsqu'elle s'inscrit dans une logique de mise en concurrence entre les établissements. Dans cette perspective, elle détourne des visées prioritaires, à savoir : aider chaque établissement à amener le plus grand nombre d'élèves québécois à franchir le processus de scolarisation avec succès, leur donner les moyens de faire progresser les élèves. Cela nécessite d'être attentif à l'arrière-plan idéologique dominant quant aux pratiques et aux dispositifs d'évaluation de façon à déjouer les pièges de dualité.

5.1.2 La fidélité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages

Comme il a été mentionné dans le cadre théorique, la fidélité se définit comme le degré de confiance envers les résultats et les décisions de l'évaluation (De Ketele et Gérard, 2005). Elle pose entre autres le problème de l'intention, surtout dans la création de situations complexes ayant pour but de faciliter l'apprentissage et d'aider à l'évaluation des compétences (Bélair, 2007).

Au vu des résultats de la présente recherche, on constate que, de façon générale, les pratiques d'évaluation adoptées par les participants ne correspondent pas en tous points à la définition du concept d'évaluation sommative/certificative retenue dans cette étude, soit: «*une évaluation continue qui rassemble différentes sources d'information de nature diverse. Afin d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, elle nécessite une démarche d'évaluation rigoureuse qui reflète les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation. Avec la complémentarité des évaluations formative, pronostique, sommative, certificative, elle vise à prendre des décisions d'ordre pédagogique et d'ordre administratif en vue de délivrer, ou non, une attestation ou un diplôme au terme d'une période de formation*».

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

En ce sens, les enseignants disent recourir à des sources d'information de même nature pour prendre leurs décisions sommatives de certification des apprentissages. Rappelons que pour inférer des compétences, il importe de recourir à des situations complexes. Ces dernières doivent posséder les caractéristiques suivantes : réalistes, significatives et stimulantes, souples et adaptables, cohérentes et rigoureuses (Scallon, 2004). En outre, selon Bélair (1999), Cardinet (1975), De Ketele (1996), Figari (2001), Roegiers, (2004), Scallon (2004) et Tardif (2006), les procédés généralement utilisés pour faire état du niveau de compétence atteint des élèves sont l'observation, le questionnement, l'entrevue, l'analyse des travaux et des situations d'apprentissage et d'évaluation, des situations d'évaluation ou des épreuves d'évaluation (familles de situations) qui mobilisent des ressources variées.

À la lumière de ces constats, on se rend compte de la présence d'un écart entre la réalité des pratiques déclarées des participants et le souhaitable. De fait, les manières de faire, d'être et d'agir qui orientent les pratiques d'évaluation des enseignants dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, par exemple, la démarche d'évaluation mise en œuvre, la posture de l'enseignant-évaluateur (Jorro, 2000, 2009, 2011), les gestes éthiques de l'acte évaluatif (Jorro, 2008), reflètent partiellement les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation retenues dans cette étude. Ainsi, en référence au tableau 2.1.1 présenté à la page 54, soit les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation, on constate dans les pratiques déclarées des participants que, de façon générale, les dimensions exposées dans ce tableau ne sont pas au rendez-vous. En effet, les prises de décisions sommatives de certification des apprentissages sont surtout fondées à partir des notes au bulletin scolaire de fin d'étape, du résultat de l'épreuve «synthèse» de fin d'année ainsi que celui obtenu à l'épreuve unique du Ministère qui compte pour 50% de la note finale. En ce qui a trait à la dimension du tableau 2.1.1 «*construire un consensus à travers un raisonnement interprétatif à l'aide d'un processus de modération sociale entre différents acteurs qui participent de de la situation éducative de l'élève*», les données laissent entrevoir que les échanges entre les collègues ne sont pas pratique

courante. Ainsi, on observe que la construction souhaitée quant aux consensus qui s'élaborent par une confrontation de points de vue entre différents acteurs représente un défi pour les participants. Peu d'enseignants ont établi leur jugement évaluatif suite à des échanges portant sur différentes dimensions d'informations recueillies, objectivées et interprétées en vue d'une décision quant à l'action la plus appropriée et la plus juste. Au vu des résultats, on pourrait expliquer ceci par le fait que la collaboration autour d'un projet commun posent des défis pour certains enseignants, notamment une remise en question des pratiques professionnelles ou encore parce que les enseignants manquent de temps pour se concerter. Comme l'ont laissé entendre Baribeau (2009); Bélair et Baribeau (2008); Tardif et Lessard (2004); Tardif, Lessard et Makamumera (2001), le travail en équipe cycle constitue un défi majeur parce que sa gestion est sous la responsabilité des enseignants, qu'il se situe à contre-courant de leur culture professionnelle marquée par le travail en solitaire et qu'il appelle des transformations de leurs savoirs, de leurs attitudes, de leurs valeurs et de leurs comportements. Maroy (2002), Maroy et Cattonar (2000) expliquent ce constat par le fait que les enseignants du secondaire se perçoivent avant tout comme leurs propres méthodologues, qu'ils travaillent avec des formateurs «experts disciplinaires» centrés sur une discipline et se préoccupent fort peu d'évaluation.

Tout compte fait, à la lumière des données de la recherche et des caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation présentées dans le tableau 2.1.1, on constate que l'évaluation porte surtout sur des connaissances acquises et restituées. Dans cette perspective, comme le soutient (Mottier Lopez, 2010), l'évaluation n'est pas foncièrement multidimensionnelle, car elle doit s'intéresser à la fois aux aspects cognitifs, sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction de coconstitution avec les médiations potentielles de l'environnement» (Mottier Lopez, 2010, p.304). Les discours laissent voir que les nouvelles modalités d'évaluation ministérielles axées sur l'évaluation des connaissances conduisent des enseignants à occulter leur jugement professionnel d'évaluation.

De plus, en référence au processus évaluatif présenté par Allal (2012) qui comporte des étapes semblables à la démarche d'évaluation présentée par Cardinet (1975) et par Bélair (1999), les données font ressortir que l'étape «jugement professionnel» n'est pas mise de l'avant. De fait, au vu des résultats, le paradigme mesure-évaluation-décision est mis en relief. Cette conception qui «*fait de l'évaluation une pratique centrée sur la mesure*» (Scallon, 1988, p.16) et qui réfère au «*Learning for mastery*» de Bloom (1976) ne va pas au-delà du savoir-faire technique. Cette manière d'envisager l'évaluation est en fait en rupture avec le positionnement défendu dans cette thèse, à savoir une pratique d'évaluation qui est constituée des caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation (Mottier Lopez, 2008, 2010 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Rappelons qu'elles sont considérées dans les écrits scientifiques comme des incontournables dans l'exercice de l'activité évaluative, notamment dans des situations marquées par des tensions, des incertitudes et des enjeux importants.

En ce qui a trait aux résultats des élèves, des enseignants accordent une crédibilité assez élevée aux dispositifs qu'ils utilisent. Selon eux, les résultats des élèves sont plutôt fiables et représentatifs des apprentissages réalisés. Mais certains ont des doutes. Quelques participants croient que les résultats ne sont pas représentatifs des apprentissages des élèves. Ces derniers pensent qu'il y a manque de rigueur dans les pratiques d'évaluation de beaucoup d'enseignants. Ce qui provoque chez des enseignants un souci quant à la qualité de la formation dispensée au secondaire (formation générale et professionnelle) et à la validité des diplômes d'études secondaires délivrés par le Ministère. À cet effet, comme l'affirment Gardner (1992), Scallon (1988), Wiggings (1992, 1998), cette façon de faire qui fait de l'évaluation une pratique centrée sur des outils de mesure quantitative qui surévaluent des connaissances théoriques, entre en résonance avec une démarche évaluative linéaire et mécaniste fondée sur une conception techniciste de l'évaluation. Ces chercheurs attribuent cette pratique d'évaluation à une logique cumulative quantitative, notamment à un enseignement basé sur des objectifs d'apprentissage, une prise d'information qui se fait en mode papier-crayon

centrée sur des connaissances. Parallèlement, on retrouve dans les résultats la présence d'une démarche évaluative des apprentissages davantage centrée sur le processus d'évaluation présenté dans les travaux de Cardinet (1975) et repris par Bélair (1999), c'est-à-dire constitué des étapes suivantes : la planification, la collecte ou la prise d'information, le jugement, la décision-action. On pourrait de plus expliquer le doute évoqué chez des participants quant au manque de rigueur dans les pratiques d'évaluation par le fait que les échelles de niveaux de compétence du MELS n'est plus l'outil de références communes à tous les enseignants du Québec pour rendre compte du niveau de compétence atteint par l'élève au terme du cycle d'apprentissage. À cet égard, des contributions américaines tels Briars et Resnick (2000), Kendall (2001), Linn et Gronlund (2000), Marzano et Kendall (1997), Popham (1997, 2000), soulignent que les échelles descriptives ou «*rubrics*» visent à contribuer, entre autres, à une interprétation la plus univoque et équitable possible quant au niveau de compétence atteint par l'élève.

5.1.3 La fiabilité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages

La fiabilité se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, en dépit du fait que les données obtenues aient été recueillies par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Roegiers, 2004).

L'analyse des pratiques déclarées permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation et sur une apparente objectivité quels que soient les moyens d'évaluation choisis. Les données confirment que pour plusieurs enseignants, l'évaluation par mesures quantitatives (tests, examens) est considérée comme étant plus objective. Certains enseignants se sentent obligés de multiplier les tests pour accroître l'objectivité des résultats. La conception du jugement professionnel à laquelle la majorité des enseignants réfèrent semble fortement liée à une pensée subjective émise par des personnes. Au vu des résultats, porter un jugement

professionnel est pour quelques enseignants lié à l'impression, au ressenti, donc une évaluation trop subjective, car elle ne permet pas de mesurer de façon précise la performance d'un élève. Pour ces enseignants, la subjectivité est associée à la non-fiabilité. Selon Gérard (2002), la tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement, n'est pas nouvelle en soi. D'ailleurs, Weiss a sorti un ouvrage dans les années *1980* sur la subjectivité de l'évaluation en raison du fait que cette problématique était déjà présente dans les discours des enseignants. Gérard (2002) abonde en ce sens en précisant que l'objectivité de l'évaluation est impossible, car la subjectivité est inévitablement présente et nécessaire; évaluer, c'est donner du sens au résultat observé, ce qui sous-entend une opération subjective. Ardonio et Berger (1989) précisent également qu'évaluer, c'est donner du sens au résultat observé. Tous ces auteurs mentionnent que ce qui est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité, mais l'arbitraire. Cardinet (1992) à la suite de Weiss (1984) souligne qu'il importe d'en avoir pleinement conscience. Pour contrer l'arbitraire, ces auteurs proposent, entre autres, de privilégier l'évaluation formative, le recours à des outils d'évaluation qui comportent des critères d'évaluation. Cela traduit une préoccupation légitime de la part des participants qui témoignent un souci d'atteindre l'objectivité.

Comme déjà mentionné, en juin 2012, plusieurs enseignants ont établi les résultats des élèves par un cumul arithmétique des résultats. La reconnaissance des compétences est vue par bon nombre d'enseignants comme la somme des résultats recueillis lors des évaluations formelles cumulées. Ainsi, le concept d'évaluation sommative défini par Tourneur (1985) comme *«l'évaluation finale et externe»* est confondu avec celui de l'évaluation certificative définit par Tardif (2006) : *« [...] il est vraisemblable de certifier l'atteinte d'un niveau en matière d'apprentissage en privilégiant des observations et des conclusions de nature qualitative. Il importe aussi de noter que l'évaluation certificative ne fait pas référence seulement à la sanction de fin d'études. Elle fait également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement de compétence au terme d'une période donnée».* On peut expliquer ce constat par les nouvelles dispositions règlementaires de septembre 2007 prescrivant un retour en force d'une appréciation quantitative avec des notes chiffrées exprimées en pourcentage plutôt que qualitatives avec des cotes (lettres),

Cette confusion auprès des enseignants a également été répertoriée dans les travaux de Baribeau (2009), Bélair et Baribeau (2008), Bellehumeur et Painchaud (2008), Durand (2010), Mathieu et Enright (2008).

5.1.4 La transférabilité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages

La transférabilité d'une décision repose sur l'analyse de la similarité entre deux situations (Bélair, 2007). Comme le fait valoir l'auteure, les décisions prises ont de meilleures chances d'être transférables si l'évaluateur peut évaluer de manière crédible. À ce sujet, comme démontré précédemment, les résultats font ressortir des obstacles à la crédibilité du processus d'évaluation des participants. Ces constats mettent en relief une incertitude quant à la transférabilité de l'évaluation des apprentissages lors des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves de juin 2012.

Le travail en équipe-cycle disciplinaire constitue un défi pour les enseignants. Ces données sont également relevées dans les travaux de Maroy (2002), Maroy et Cattonar (2000), Proulx (2005), Tardif (2006), Tardif, Lessard et Makamumera (2001) dans lesquels ils démontrent que le travail en équipe cycle constitue un défi majeur parce que sa gestion est sous la responsabilité des enseignants, qu'il se situe à contre-courant de leur culture professionnelle marquée par le travail en solitaire et qu'il appelle des transformations de leurs savoirs, de leurs attitudes, de leurs valeurs et de leurs comportements. Bien qu'ils soient rattachés à une unité d'appartenance qu'est le département des langues, de mathématiques, de science et technologie ou d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, les résultats laissent voir que les enseignants se sentent souvent seuls ou livrés à eux-mêmes. En ce sens, pour établir les décisions sommatives de certifications des apprentissages de juin 2012, la majorité des enseignants ont exercé leur jugement évaluatif seuls. Plusieurs enseignants disent avoir eu peu de temps pour les échanges et les rétroactions entre les collègues de l'équipe-cycle disciplinaire. En ce sens, les données révèlent

qu'ils souhaitent des conditions leur permettant d'échanger et d'apprendre des autres collègues, soit une communauté apprenante orientée vers la pratique réflexive. Ces résultats s'inscrivent dans le même sens que ceux de Klenowski, Valencia, Adie et Lenore (2009), Laveault (2005), Lafortune (2006), Martin et Lafortune (2004), Maxwell (2002), Mottier Lopez (2010), Mottier Lopez et Allal (2008, 2012) ou encore Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn (2010) qui attirent l'attention sur l'importance de la collaboration et la collégialité entre les enseignants pour pouvoir porter un jugement professionnel et, par conséquent, prendre des décisions aux fins de faire preuve d'équité, de transparence et d'éthique.

5.1.5 La faisabilité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages

La faisabilité se définit comme le caractère de ce qui est réalisable, du point de vue humain, technique ou économique (Roegiers, 2004). Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, des outils d'évaluation simples à élaborer et à utiliser, des situations complexes aisées à réaliser auxquelles seraient associées des décisions faciles à prendre seraient autant d'indices de faisabilité (Bélair, 2007).

Si l'on considère le critère de faisabilité comme le caractère central pour amener les enseignants à s'investir pleinement au plan professionnel, les résultats laissent entrevoir que des éléments contextuels ne facilitent pas le développement de la compétence professionnelle «savoir évaluer». L'année scolaire 2011-2012 fut une source de déséquilibres cognitifs et affectifs pour bon nombre d'enseignants. Des enseignants évoquent que plusieurs ambiguïtés sont attribuables au fait que les décisions politiques et les directives ministérielles sont successives et fluctuantes. Les données mettent en évidence la présence de balises ministérielles qui sont en fait en contradiction avec le discours ministériel associé à la réforme des programmes de formation de l'école québécoise qui préconise une pratique évaluative renouvelée des compétences. En ce sens, les nombreux changements en évaluation des apprentissages prescrits et introduits dans le milieu scolaire au début de l'année scolaire 2011-2011, à savoir : la Progression des apprentissages (MELS,

2011a), les Cadres d'évaluation (MELS, 2011b), le nouveau bulletin scolaire, le retour aux épreuves qui comportent des choix de réponses, la décision de ne plus imposer l'utilisation des échelles des niveaux compétences (MELS, 2007b), ont apporté chez les enseignants un lot d'ajustements, d'insécurité, voire de désarroi. Il ressort des discours un souci de la part des enseignants quant à la présence de tensions qui affectent à la fois les enseignants et les élèves.

Tout compte fait, à la lumière de ces constats, il se dégage des pratiques déclarées des indices qui altèrent la faisabilité du processus d'évaluation des enseignants dans les décisions sommatives de certification des apprentissages prises en juin 2012. Cela se traduit par la présence d'éléments contextuels qui participent indéniablement à la confusion présente chez les enseignants, les intervenants du milieu scolaire, ce qui semble freiner le développement de la compétence professionnelle «savoir évaluer», notamment au regard des décisions politiques et des directives ministérielles successives, fluctuantes et incohérentes.

5.1.6 La validité du processus d'évaluation dans des décisions sommatives de certification des apprentissages

La validité se définit comme la qualité d'une évaluation comme mesure effective de ce qu'il est censé mesurer (Roegiers, 2004). La validité tient surtout aux dispositifs que l'on met au point pour recueillir les informations, aux instruments auxquels on recourt pour recueillir les informations et plus largement la stratégie utilisée pour interpréter les informations recueillies (Roegiers, 2004). Ceci implique que la combinaison des différentes méthodes de recueil d'informations et la stratégie pour s'y référer soit les bonnes (ibid).

Comme déjà mentionné, le processus d'évaluation des enseignants adopté par la majorité des participants correspond peu à la démarche d'évaluation présentée par Allal (2012), Cardinet (1975) et Bélair (1999), soit celle que l'on retrouve dans les documents ministériels (MELS, 2003, 2006b, 2008). Les résultats font ressortir une variation des méthodes qui conduisent à concevoir différemment l'appréciation des

Rapport-Gratuit.com

performances des élèves. Des facteurs d'incompatibilité sont mis en évidence. Or, pour que les décisions sommatives de certification des apprentissages soient considérées valides, il importe que les dispositifs de notation dans laquelle on attribue une performance respectent une même logique (Roegiers, 2004).

En définitive, les résultats témoignent d'un véritable malaise à l'égard des conditions de validité du processus d'évaluation adopté par les participants pour prendre les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012. Sous le regard des résultats des travaux de Baribeau (2009) et Bélair et Baribeau (2008) dont les études portaient sur le savoir évaluer d'enseignants du premier cycle du secondaire dans les prises de décisions au bilan des apprentissages de fin de cycle de juin 2007, il semble y avoir une certaine régression en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation certificative. En général, en juin 2007, les enseignants ont utilisé les échelles des niveaux de compétence en cours de cycle, soit pour élaborer des outils d'évaluation, pour faire des diagnostics, pour savoir ce qu'il fallait évaluer ou pour compléter les bulletins. Plusieurs enseignants ont de plus utilisé les échelles des niveaux de compétence en mai ou en juin 2007 pour établir la correspondance des cotes A, B, C, D, E cumulées en cours d'année, faire une adéquation avec niveaux 1, 2, 3, 4, 5 des échelles des niveaux de compétence. Les résultats de ces études révèlent que plusieurs enseignants parlent d'une modification et d'une évolution de leurs pratiques évaluatives.

Nous venons de fournir des éléments de discussion quant aux résultats obtenus relativement à notre première question générale de recherche. Cela permet de comprendre davantage les pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) en mathématique, en science et technologie, en histoire, en français et en anglais lors des prises des décisions sommatives et de certification des apprentissages des élèves en juin 2012.

Sous l'angle du regard croisé d'indices qui participent à la construction de la professionnalité de l'enseignant, la prochaine section permettra de comprendre dans

quelles mesures les pratiquées déclarées relèvent de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation.

5.2 UNE LUMIÈRE SUR LA PROFESSIONNALITÉ DU JUGEMENT PROFESSIONNEL D'ÉVALUATION

Cette section présente les éléments de discussion aux résultats obtenus conformément au thème discursif général «la professionnalisation de l'enseignement», particulièrement à la deuxième question générale de recherche: *Dans quelles mesures ces pratiques déclarées relèvent-elles de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation ?*

Afin d'avoir un aperçu global des résultats, un tableau-synthèse est d'abord présenté. Des liens sont faits entre les données issues de la théorie présentée dans le tableau 2.2 intitulé «*les dimensions professionnelles et les caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant*» présenté à la page 76 et les données tirées de la présente étude. Rappelons que ces divers dispositifs multidimensionnels dits «professionnalisants» issus des travaux de Donnay et Charlier (1990), Lemosse (1989), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Perrenoud (2008, 2010) sont considérés comme des indices ou des traces qui participent à la construction de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation de nos participants.

Tableau 5.2. Synthèse des résultats au regard des dimensions professionnelles et des caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant

Dimensions professionnelles	Caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant	Données observées dans la présente étude
Nature du prescrit et degré d'autonomie dans l'exercice de son travail	L'enseignant exerce une fonction d'éducation qui doit s'inspirer des valeurs, de la mission et des finalités attribuées à l'école québécoise.	Un souci des résultats semble davantage être au service du système éducatif idéologique plutôt qu'au service de l'élève considéré dans sa singularité. Différents idéaux éducatifs s'affrontent.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

	L'enseignant a la responsabilité et la possibilité d'agir et de prendre des initiatives et des décisions dans des situations différentes, de gérer les incertitudes et de pouvoir s'adapter à des environnements variés et changeants. La capacité d'innovation est encouragée.	Les responsabilités et l'autonomie professionnelle fluctuent en fonction du contexte sociopolitique et des choix politiques. Une préoccupation et un désenchantement liés à la flexibilité et à l'autonomie professionnelle accrue des enseignants et des établissements scolaires sont soulevés. La possibilité d'innovation n'est pas toujours encouragée. Toutefois, il ressort des pratiques déclarées des manifestations de sentiment de subordination du MELS à l'égard des enseignants. Une contradiction surgit lorsque cette confiance aux enseignants est simultanément déniée par la mise en place autoritaire et suspicieuse de mesures de contrôle du MELS.
La formation initiale et continue	La formation initiale (universitaire) et continue vise à donner des ressources pour analyser une grande variété de situations et y faire face plutôt que de donner une réponse dictée pour chaque situation.	Plusieurs enseignants estiment qu'il y a peu de formations en évaluation et qu'ils ne voient pas de retombées des formations dans leurs pratiques quotidiennes. Les enseignants déplorent le fait qu'on ne montre pas le «comment faire».
Référence à des normes	L'enseignant se réfère aux normes professionnelles, notamment aux compétences professionnelles pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession	Les enseignants s'efforcent de répondre aux attentes ministérielles. Toutefois, ils rencontrent une série de problèmes. Des enseignants mettent de côté leurs convictions personnelles et professionnelles pour répondre aux attentes ministérielles. La compétence professionnelle #5 «savoir évaluer» pose des difficultés.
Référence à des orientations éthiques	Il connaît les orientations et s'y réfère pour prendre des décisions éthiques. La part du jugement éthique est très grande. L'enseignant est responsable civilement et pénalement de ses actes. L'absence de compétence, d'intégrité ou d'éthique l'expose à des risques. Il peut être poursuivi personnellement pour	Les pratiques déclarées mettent en scène des préoccupations éthiques relativement à l'évaluation des apprentissages des élèves. Une réflexion éthique qui suscite des remises en question en ce qui a trait aux pratiques évaluatives. Certains enseignants manifestent une conscience professionnelle notamment au regard du devoir de diligence dans l'exercice de l'activité

	faute professionnelle ou manquement à l'éthique	évaluative. Cependant, ce souci n'est pas ancré dans les pratiques de tous les participants.
Référence à des savoirs	L'enseignant maîtrise divers savoirs professionnels qu'il mobilise dans des situations professionnelles complexes. Il a la capacité d'analyser ces situations et de trouver sur la base d'un savoir professionnel et d'une interaction entre professionnels une réponse adaptée à chaque situation. La part du jugement professionnel est très grande.	Les données de l'étude n'ont pas permis traiter les savoirs mobilisés. Toutefois, les données laissent croire que la part du jugement professionnel n'est pas très grande depuis les nouvelles orientations ministérielles en évaluation.

Il existe un décalage entre les dimensions professionnelles et les caractéristiques permettant la construction de la professionnalité de l'enseignant issues des travaux de Donnay et Charlier (1990), Lemosse (1989), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Perrenoud (2008, 2010) et les données tirées de la présente étude. Des explications au regard de chacune de ces dimensions et des assises théoriques présentées dans la première partie du chapitre 1 et dans le cadre d'analyse théorique du chapitre 2 sont mises en exergue.

5.2.1 Une lumière sur la dimension «nature du prescrit et degré d'autonomie dans l'exercice de son travail»

Les participants confirment que tout a changé et que tout change encore : les orientations ministérielles en évaluation des apprentissages, le public scolaire devenu plus hétérogène et plus difficile, les parents (considérés trop interventionnistes ou trop désinvoltes, les politiciens de passage de courte durée au ministère de l'Éducation (on a connu dix ministres différents depuis les États Généraux sur l'éducation, soit de 1996 à aujourd'hui), etc. Les orientations du système éducatif se manifestent notamment par l'introduction d'un modèle «entrepreneurial» et des nouveaux modes de régulation des établissements scolaires: la décentralisation des décisions, la mise en place de systèmes d'indicateurs de rendement et de performance, l'obligation des résultats et de la reddition de comptes dans le cadre de plans de réussite, la place plus grande

occupée par les parents dans la gestion de l'établissement, la compétition entre les établissements, etc. Ces données corroborent les résultats des travaux associés à la période des années *2000*, à savoir ceux de Barrière (2002), Lessard (2000, 2004), Maroy (2002), Maroy et Cattonar (2000), Tardif et Lessard (2004), Tardif, Lessard et Mukamurera (2001) lesquels démontrent que le milieu scolaire est confronté de toutes parts à des transformations majeures qui touchent le système éducatif et le champ de l'activité professionnelle des enseignants.

En ce sens, dans cet environnement en mutation, l'école est perçue par des enseignants plus comme un produit scolaire mis en marché qu'un bien ou un service public. Ces changements profonds d'apparence parfois chaotique modifient les règles du jeu de fonctionnement même de l'environnement socio-politico-culturel de l'école. Au vu des résultats, l'air du temps idéologique semble être à l'efficacité, à l'efficience, à la concurrence, aux compétitions et aux classements. Conséquemment, les exigences de reddition de comptes des écoles en termes de résultats des élèves et l'obligation normative des résultats des élèves qui s'appuient sur des normes d'excellence entraînent un réexamen de la relation entre l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*) et l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*). Ces données corroborent les résultats des contributions de Hadji (2012) et Vial (2012).

À l'évidence, comme le montrent les résultats, certains enseignants prétendent que ce nouvel univers d'exercice occasionne des enjeux à la pédagogie elle-même, voire à la réussite des élèves. En ce sens, on retrouve dans les pratiques déclarées des propos d'enseignants qui admettent de facto qu'ils évaluent trop et que l'évaluation des apprentissages des élèves sert à des fins discutables. *«On en a fait beaucoup des évaluations ! Ça fait beaucoup de calculs dans nos têtes ! Plus ça va, plus je trouve que c'est trop. [...] Le but rattaché à ça est principalement les statistiques, ce n'est pas pour l'élève, pour son apprentissage. C'est pour savoir si c'est mieux réussi en Outaouais plutôt qu'à Montréal».* RPP MATH(CST4/TS5)05/Q14.

Les résultats laissent voir qu'en dépit des oppositions, des déceptions et des effets sur les élèves (pression, stress, anxiété), les enseignants se sentent obligés d'évaluer les élèves sous cette forme puisqu'il s'agit d'une prescription ministérielle. Ces résultats vont également dans le même sens des résultats des travaux de Hadji (2012) qui déplore qu'on évalue trop les élèves et que l'évaluation des élèves a du sens que lorsqu'elle est conforme à son «essence». En ce sens, les données révèlent que les enseignants doivent sans cesse composer entre des finalités éducatives non seulement diverses, mais opposées. Certains enseignants, tiraillés, perçoivent une contradiction entre les rôles qui leur sont confiés. D'un côté, les prescriptions ministérielles; d'un autre côté, l'élève, ses apprentissages, sa réussite. L'enseignant oscille ainsi entre une attitude exigée de lui par les orientations du système éducatif et une attitude de compréhension de l'élève, prêt à aider celui qui a des difficultés. Ce qui engendre de l'insécurité, du stress, des déceptions et des frustrations. L'école se trouve effectivement tiraillée entre les exigences de performance, de productivité, d'efficacité et d'excellence du contexte politique et économique d'une part, et d'autre part, les valeurs sociales démocratiques, humanistes et égalitaires, c'est-à-dire les valeurs fondamentales (justice, égalité, équité et coopération) et les valeurs instrumentales (cohérence, rigueur, transparence) prônées dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003).

Ainsi, différents idéaux éducatifs s'affrontent. De fait, l'école ne demande aux enseignants non plus seulement d'enseigner, ce à quoi leur titre professionnel semble les vouer, mais tout aussi bien d'évaluer les acquis des élèves en les classant et en les comparant par rapport à une norme de comparaison définie en amont en fonction d'objectifs et de standards normatifs qui visent l'amélioration du fonctionnement des établissements scolaires et du système éducatif québécois. C'est-à-dire une évaluation centrée sur l'imputabilité externe (Hadji, 2012; Perrenoud, 1998). Ce qui contribue à maintenir, voire à creuser les inégalités sociales et économiques entre les élèves. Il y a donc des tensions entre des priorités et des principes contradictoires et l'enseignant, dans son jugement professionnel,

doit faire face à la fois à ces tensions ainsi qu'aux enjeux inhérents aux prises de décisions sommatives de certification des apprentissages menant à la délivrance des diplômes d'études secondaires. Ces données sont également observées par les résultats de Beck, Hart et Kosnik (2002), Crahay (2000), Dubet (2010), Hadji (2012), Perrenoud (1998).

Tout compte fait, tous les efforts déployés au Québec depuis les années 60 pour mettre en place des mesures susceptibles d'assurer une plus grande égalité des chances à l'école sont durement mis à l'épreuve comme le montrent le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991), Lessard (2004), Scallon (1988, 2004). Ce qui rend plus hasardeux l'idéal égalitaire, notamment fondé sur une idéologie de l'égalité des chances et des acquis. Rappelons qu'au Québec, lors des États généraux de 1995-1996, on a posé des jalons favorisant l'émergence d'une société toujours plus juste, plus égalitaire et plus démocratique, et ce, en baptisant leur premier chantier *Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances.*

Les données laissent entrevoir que les flous, les raisonnements futiles, les décisions politiques démagogiques brouillent les cartes en disant une chose et son contraire. Bien des changements annoncés en 2011 vont à l'encontre des changements valorisés et engagés depuis l'implantation de la réforme de l'éducation. Les données montrent que non seulement les rythmes de croisière n'existent plus, mais que les ports d'attache se défilent dans la mouvance des changements. Plusieurs enseignants voient une rupture dans la réforme. Certains estiment que «plus ça change, plus c'est pareil». Les changements incessants d'orientations ministérielles affectent la vie professionnelle des enseignants et gênent les changements souhaités, notamment l'évolution des pratiques évaluatives. *«On commençait à être habitué et à aimer ça, et là, on change encore. Souvent, ça freine les ardeurs des enseignants.* [...] *On nous dit qu'il faut être des professionnels, mais c'est hyper difficile d'être des professionnels dans un contexte semblable»* RPP FRAN(5)03/Q18. Bref, les résultats laissent penser que, dans ce contexte de travail, les enseignants peuvent difficilement changer leurs pratiques si

ceux ou celles qui s'acquittent des décisions et des orientations ministérielles ne suivent pas le rythme.

Par conséquent, on constate que le passage du «maître artisan», tel que le décrit par Bourdoncle (1993), Paquay (1994) et Gauthier (1997) ou encore «d'exécutant» (Perrenoud, 2010), à un enseignant professionnel de l'intervention éducative, pose des défis aux enseignants. Sous cet angle, la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation tend à régresser. Les données vont également dans le même sens des résultats des travaux de Bourdoncle (1993), Lessard et Tardif (1996), Perrenoud (2010) qui relèvent que la professionnalité, par opposition à la technicité, réside dans le fait que le praticien ne peut se placer en simple maître artisan ou exécutant d'un processus ou d'une planification préétablis, mais à agir en faisant preuve de discernement pour juger spécifiquement de l'action qui convient dans une situation donnée.

Par ailleurs, les participants affirment que l'autonomie professionnelle des enseignants fluctue en fonction du contexte sociopolitique et des choix politiques en éducation. On constate un malaise quant à l'autonomie professionnelle accrue des enseignants et celle des établissements scolaires, notamment à l'égard de l'établissement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages des élèves qui relève désormais de la responsabilité de l'enseignant et de son établissement scolaire. Cette autonomie professionnelle accrue des établissements scolaires semble entraîner dans les écoles des exigences et des pratiques évaluatives tous azimuts. Il se dégage des pratiques déclarées un sentiment de laisser-faire et de non-contrôle de la part du MELS. Le souhait d'avoir plus de balises de la part du Ministère est exprimé par plusieurs participants. «*Ce n'est pas que je veux être roi et maître de ce que je fais, je veux juste qu'il y ait quelque part des bornes et qu'elles soient respectées, sinon, le système fou le camp tout simplement. Il y a un degré de dispersion absolument incroyable*». RPP FRAN(5)01/Q19. On peut expliquer ce constat par le passage d'un système éducatif centralisé à une décentralisation des responsabilités vers le personnel de l'école. Cette valorisation de la décentralisation et de la responsabilité accrue des

enseignants et des établissements scolaires correspond, comme le décrivent Lemosse (1989), Perrenoud (2008, 2010), Paquay et *al.* (1996), à une intention implicite de développement de la professionnalisation. Rappelons que la professionnalisation fait référence à une évolution du métier, réelle ou souhaitée, c'est-à-dire qui renvoie à un processus global plus externe qui porte tout à la fois sur les transformations du travail et de son organisation, sur les constructions identitaires ainsi que sur la mobilisation des acteurs (Lessard, 2000; Lessard et Bourdoncle, 1998; Perrenoud, 1993, 2004b).

Une contradiction est relevée en ce qui a trait à l'autonomie professionnelle des enseignants. Cette confiance aux enseignants est simultanément déniée par la mise en place autoritaire et suspicieuse de mesures de contrôle de la part du MELS, notamment la correction centralisée des épreuves et le calcul du résultat final de l'élève qui sont sous la responsabilité du MELS. Les prescriptions ministérielles en évaluation retirent en partie l'autonomie professionnelle aux enseignants et qu'elles ne sont pas de nature à favoriser l'exercice du jugement professionnel chez les enseignants. En ce sens, des enseignants expriment un sentiment d'être dépossédé de leur pouvoir professionnel. «*C'est comme le Vatican. On met le nez dans nos affaires sans nous le demander. On dit vous faites ci, vous faites ça, il va arriver ci, il va arriver ça»* RPP FRAN(5)01/Q19. Rappelons que l'autonomie professionnelle est considérée dans les travaux de Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Perrenoud (2010) comme étant est la condition à moyen terme tant de la construction d'une professionnalité spécifique que de la reconnaissance d'un statut social valorisé.

Des propos laissent voir que la reconnaissance de ce que les enseignants font, de leurs investissements, de leurs engagements reste faible. Ce qui engendre déceptions, frustrations et tentations de désinvestir la carrière. « [...] *je m'interroge encore si je vais décrocher, je vais finir l'année, c'est sûr. Je ne suis pas capable de sentir qu'un moment donné, là, ça va être gros ce que je vais dire là, mais je le réfléchis depuis longtemps, je n'ai pas l'impression que comme enseignant, et mes*

collègues c'est la même chose là, que nous sommes respectés» RPP FRAN(5)01/Q18.

5.2.2 Une lumière sur la dimension «la formation initiale et continue»

On retrouve dans les discours des énoncés qui laissent voir que peu d'enseignants ont eu la chance de participer à des formations en évaluation. Les changements d'orientations ministérielles en évaluation n'ont pas été expliqués, défendus, incarnés sur le terrain par les directions d'établissement dont certains participants considèrent comme des maillons faibles. Les résultats de Pelletier (2006) et de Tardif et Lessard (2004) s'inscrivent dans le même sens lesquels mettent en lumière la faible disponibilité des directions d'établissement pour assumer des tâches qui invitent les enseignants à se professionnaliser.

Des enseignants déplorent le fait qu'on ne réponde pas à leurs questions invoquant que ce sont les enseignants qui doivent trouver les réponses à leurs questions avec les membres de l'équipe-école. «*On entend toujours : vous devez prendre une décision là-dessus, vous devez prendre une décision là-dessus. C'est maintenant souvent des décisions école.* RPP ANG (rég.5)09/Q13. Cette situation amène des enseignants à penser que l'activité professionnelle s'apprend sur le tas, au contact de collègues. Ces résultats s'expliquent peut-être par la valorisation d'une décentralisation, par le souhait d'une responsabilité accrue des enseignants et des établissements scolaires. Également, on peut attribuer ces résultats au modèle du praticien réflexif promu par Schön (1983/1994), Altet (2003, 2006), Perrenoud (1994), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) qui vise, entre autres, à développer chez l'enseignant la capacité de prendre un recul et de trouver par lui-même une réponse adaptée aux situations au lieu qu'elle lui soit dictée.

Considérée comme un marqueur de professionnalité de l'agir évaluatif (Jorro, 2000, 2009, 2011), l'ouverture à la collaboration constitue un terreau favorable à la transformation (collective et individuelle) attendue ce, en vue d'une grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective des enseignants. En ce sens,

Rapport-Gratuit.com

les données laissent voir que des enseignants sont ouverts à la collaboration et aux échanges et qu'ils apprécient le travail en collégialité. Toutefois, ils souhaitent des conditions qui permettent davantage d'échanger et d'apprendre des autres collègues. Des participants manifestent un regret de la présence au secondaire d'une culture professionnelle marquée par une faible ouverture à la confrontation des idées et des conceptions entre les collègues. Comme le font valoir Proulx (2005), Tardif (2006), Tardif, Lessard et Makamumera (2001), le travail en équipe cycle constitue un défi majeur pour les enseignants parce qu'il se situe à contre-courant de leur culture professionnelle marquée par le travail en solitaire.

5.2.3 Une lumière sur la dimension «référence à des orientations éthiques»

On constate que l'intégration de la dimension «référence à des orientations éthiques» dans les pratiques déclarées d'évaluation des enseignants pose des défis aux enseignants. De fait, comme démontré antérieurement, les résultats mettent en évidence la présence d'un contexte idéologique éloigné de ce qui paraît désirable sur le plan éthique. À cet égard, les données laissent voir des dilemmes éthiques chez des enseignants qui sont tiraillés entre l'évaluation dans sa fonction pédagogique et l'évaluation qui vise l'amélioration du fonctionnement des établissements scolaires et du système éducatif québécois. En ce sens, on retrouve dans les pratiques déclarées des témoignages qui laissent croire que, soumis aux pressions de la performance de leur établissement ou de leur commission scolaire, des enseignants sont tentés de rehausser les notes des élèves.

En effet, comme spécifié précédemment, poser un jugement évaluatif juste et équitable est un défi pour les enseignants. Dès lors, malgré le fait que des enseignants cherchent à s'approcher de l'objectivité en recourant à des dispositifs d'évaluation axés sur plusieurs mesures quantitatives (tests, examens), on voit dans les données que les pratiques d'évaluation de bon nombre d'enseignants contiennent une part d'arbitraire qui altère le jugement professionnel en situation d'évaluation. Cette situation pourrait s'expliquer, entre autres, par le manque de dispositifs de formation «professionnalisante» en ce qui a trait à l'éthique de l'agir

évaluatif qui amène l'enseignant à investir l'inévitable subjectivité et à prendre des décisions qui engagent un jugement professionnel d'évaluation. En d'autres mots, à connaître comment s'élabore son propre jugement lors de l'acte d'évaluation des apprentissages des élèves dans le but de l'affiner et d'anticiper les faux pas de l'acte évaluatif. Ces défis sont également relevés dans les contributions de Jeffrey (2013), Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon (2009), Jeffrey et Gauthier (2003) lesquels déplorent des problèmes éthiques dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Les résultats de la présente recherche corroborent les résultats des travaux de Deslauriers et Jutras (2008), Hadji (1997, 2012), Jeffrey (2013), Jorro (2008), Lafortune (2007), Laveault (2005, 2008), lesquels montrent que l'éthique de l'agir évaluatif est essentielle à l'exercice du jugement professionnel d'évaluation de l'enseignant.

Néanmoins, on retrouve dans les données des propos qui laissent voir une réflexion éthique qui suscite des remises en question en ce qui a trait aux pratiques évaluatives. *«C'est certain que c'est pénalisant les choix de réponses. Pour les élèves en difficulté, c'est drôlement pénalisant. Des fois, j'ai le goût, mais bon, je ne peux pas faire ça parce que ce n'est pas ça à la fin de l'année dans l'examen du ministère, mais j'aurais le goût de leur mettre la moitié des points lorsqu'ils ont presque la bonne réponse»* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q14. En ce sens, on dénote dans les pratiques déclarées des caractéristiques des gestes éthiques tels que décrits par Jorro (2008), à savoir une conscience professionnelle. En effet, de façon générale, les données laissent entrevoir que les enseignants manifestent une certaine sollicitude de même que de la diligence à l'égard de leurs élèves. Ces éléments renvoient d'une certaine manière à l'*éthos* professionnel présenté dans les travaux de Jorro (1998a,b, 2000, 2002). Dès lors, on peut penser que la présence d'une conscience professionnelle dans les pratiques déclarées est un indice d'une professionnalité émergente dans la mesure où l'enseignant se reconnaît dans ce qu'il fait et qu'il est capable d'énoncer les motifs de ses actes évaluatifs.

Nous venons de fournir des éléments de discussion quant aux résultats obtenus relativement à notre deuxième question générale de recherche. Cela permet de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

comprendre dans quelles mesures les pratiquées déclarées relèvent de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation. Une synthèse des éléments exposés dans ce chapitre est présentée dans la prochaine section.

CONCLUSION

Cette dernière section présente un bilan du travail de recherche. S'enchaîneront les limites et les forces de la présente étude puis les pistes de recherche éventuelles.

Cette étude qualitative/interprétative menée auprès de quatorze enseignants du secondaire (IV et V) du secteur des jeunes (secteur du régulier et de l'adaptation scolaire) dans quatre écoles secondaires (secteur privé et secteur public) de la région de la Mauricie avait pour but de chercher à mieux comprendre comment l'agir évaluatif des enseignants se construit lorsque le jugement évaluatif s'exerce dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'objectif général de cette recherche consistait à analyser des pratiques déclarées d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de juin 2012, notamment en mathématique, en science et technologie, en histoire de la 4e secondaire; en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde de la 5e secondaire.

L'originalité de cette étude émane du fait que différentes dimensions peu explorées dans les travaux scientifiques francophones et anglophones actuels ont été croisées, notamment la professionnalité du jugement en évaluation dans des décisions de certification dans une visée de professionnalisation des enseignants

Sous l'angle du regard croisé d'indices qui participent à la construction de la professionnalité de l'enseignant, les données de cette recherche ont contribué à identifier ce qui relève de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation. Cela a permis de comprendre davantage la dynamique de professionnalisation de l'activité professionnelle, notamment les conditions qui favorisent ou non le déploiement de la professionnalité de l'agir évaluatif des enseignants dans une visée de professionnalisation de l'enseignement.

Les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle réalisés en juin 2012 et à l'automne 2012 auprès de douze enseignants (six hommes et six femmes) qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre et de donner plus de rigueur aux résultats de cette étude, les résultats de la première collecte des données ont été présentés en mars 2013 à un groupe composé de dix enseignants (quatre hommes et six femmes) qui ont pris des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012. Le groupe d'enseignants qui a participé à la première collecte de données a été invité à participer à un groupe de discussion afin de commenter et entériner les données colligées lors des entretiens de récits de pratique professionnelle. Diverses composantes méthodologiques ont été adoptées pour comprendre et exprimer, de façon transparente et de la manière la plus objective possible, le sens de la réalité des enseignants participants à l'étude.

Les résultats font ressortir des obstacles et des tensions en ce qui a trait à la construction de la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation des enseignants. En ce sens, l'appropriation de la compétence professionnelle #5 «*évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*» définie dans le référentiel *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001) n'est pas simple et pose des défis particuliers aux enseignants et aux établissements scolaires.

Les données laissent voir que tous les efforts déployés au Québec depuis les années 60 pour mettre en place des mesures susceptibles d'assurer une plus grande égalité des chances à l'école sont durement mis à l'épreuve comme le montrent le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991), Lessard (2004), Scallon (1988, 2004). Ce qui rend plus hasardeux l'idéal égalitaire, notamment fondé sur une idéologie de l'égalité des chances et des acquis.

Les pratiques traditionnelles d'évaluation semblent ancrées dans les pratiques de plusieurs enseignants. Les prescriptions du MELS quant au retour aux notes chiffrées, aux nouvelles modalités d'évaluation axées sur l'acquisition et à la maîtrise des connaissances, aux nouvelles pondérations établies dans le bulletin scolaire unique amènent beaucoup d'enseignants à privilégier une logique sommative des résultats obtenus pour chacune des évaluations effectuées au cours de l'année scolaire.

Le modèle traditionnel associé à la documentation ministérielle ainsi qu'aux épreuves du Ministère des périodes *1980* et *1990* semble avoir retrouvé sa légitimité dans les prescriptions ministérielles actuelles, notamment pour l'élaboration des épreuves ministérielles uniques en mathématique et en science et technologie. Cette modalité «prescrite» engendre des dilemmes chez des enseignants qui considèrent que cette prescription ministérielle les astreignent à focaliser sur des modalités d'évaluation quantitatives centrées sur l'évaluation des connaissances au détriment des modalités d'évaluation qualitatives associées à l'évaluation des compétences, notamment aux démarches d'apprentissage et aux processus de pensée de l'élève. Ils soulignent que les nouvelles prescriptions ministérielles les conduisent à occulter leur jugement professionnel pour déterminer les notes des bulletins et du bilan certificatif.

Toutefois, les pratiques évaluatives des enseignants du domaine des langues intègrent des modalités d'évaluation qualitatives, notamment l'utilisation de situations complexes et le recours à des grilles d'évaluation critériée pour prendre des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves. Nonobstant le recours à cette modalité d'évaluation centrée sur des compétences, ces enseignants affirment accorder une importance à l'acquisition et à la maîtrise des connaissances jugées essentielles dans leur discipline. Il va sans dire que le caractère d'évaluation terminale qui émerge de la position de Scriven (1967) fait surface dans les pratiques déclarées des enseignants. L'évaluation continue préconisée par Cardinet (1986abc), De Ketele (1983, 1986), De Landsheere (1974), Hadji (1989), Scallon

(1988, 1999), c'est-à-dire qui fait référence à l'idée de portrait ou de bilan, n'est pas une pratique d'évaluation qui a prédominé dans les données de la recherche.

Tout compte fait, les résultats issus de cette étude témoignent un écart entre la réalité des pratiques déclarées des participants et le souhaitable. Les manières de faire, d'être et d'agir qui orientent les pratiques d'évaluation des enseignants dans des prises de décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, par exemple, la démarche d'évaluation mise en œuvre, la posture de l'enseignant-évaluateur (Jorro, 2000, 2009, 2011), les gestes éthiques de l'acte évaluatif (Jorro, 2008), reflètent partiellement les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation retenues dans cette étude.

Néanmoins, on voit dans les données des indices qui traduisent l'émergence d'une professionnalité du jugement professionnel d'évaluation. Ce qui constitue un terreau favorable à la transformation (collective et individuelle) attendue. Toutefois, une chose est sûre, la transformation attendue sera lente et progressive. Il va sans dire que ce mouvement souhaité vers la professionnalisation du métier d'enseignant ne saurait aller sans une forte culture commune, d'abord en éducation puis en évaluation.

LIMITES À LA RECHERCHE

Cette recherche présente des limites. Malgré la quantité importante de données recueilies, seulement quatorze enseignants dont treize du secteur jeunes (régulier) et un du secteur jeunes (adaptation scolaire) de quatre écoles (secteur privé et secteur public) de la région de la Mauricie ont participé à la présente recherche. Cette étude a permis de recueillir des données relatives à cinq disciplines reliées aux exigences de la Direction de la sanction des études du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), à savoir mathématique, science et technologie, français, anglais et histoire. Nous n'avons pas recueilli des données dans toutes les disciplines reliées à la sanction des études du MELS, notamment en arts de la 4^{e}

secondaire, éthique et culture religieuse et éducation physique et à la santé de la 5e secondaire.

Cette étude a permis de faire un inventaire de pratiques d'évaluation adoptées par des enseignants du secondaire IV et V dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves en juin 2012, soit l'an 1 de l'application des nouvelles balises pour l'évaluation des apprentissages introduites et prescrites dans le milieu scolaire au cours de l'année scolaire 2011-2012. C'est donc dire que le portrait des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans les décisions sommatives de certification des apprentissages que procure la présente recherche demeure parcellaire. Il faut donc viser à mener un ensemble de recherches exploitant divers modes d'investigation de manière à constituer un corpus de connaissances rendant mieux compte des pratiques d'évaluation certificative des enseignants du secondaire (IV et V) dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Une autre limite de cette recherche relève du fait que les données de l'étude n'ont pas investigué le répertoire de savoirs valorisés par les participants, c'est-à-dire les savoirs qui contribuent à la professionnalité de l'enseignant et à la professionnalisation de l'enseignement.

FORCES À LA RECHERCHE

Cette étude contribue au développement de connaissances scientifiques sur l'agir évaluatif des enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences du MELS menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. En outre, la particularité de cette étude repose sur le fait que les enseignants ont déterminé pour la première fois le résultat final de l'élève au regard des nouvelles balises pour l'évaluation des apprentissages introduites et prescrites dans le milieu scolaire depuis le 1er juillet 2011. Elle apporte de plus une nouvelle contribution scientifique relativement à la professionnalité du jugement professionnel d'évaluation dans une visée de

professionnalisation de l'enseignement. L'originalité de cette étude émane d'ailleurs du fait que nous avons croisé différentes dimensions peu explorées dans les travaux scientifiques francophones et anglophones actuels, notamment la professionnalité du jugement en évaluation dans des décisions de certification dans une visée de professionnalisation des enseignants. Enfin, le lecteur a été à même de constater le soin qui a été porté à la description exhaustive du contexte de recherche, aux nombreuses références d'études et d'auteurs cités, aux actions posées pour assurer l'atteinte des critères de scientificité, à la démonstration des résultats ainsi qu'à la discussion et à l'interprétation des résultats.

PISTES DE RECHERCHE ÉVENTUELLES

La présente recherche ouvre des pistes nouvelles pour des études subséquentes. Il pourrait s'avérer intéressant d'analyser les pratiques d'évaluation des participants à cette étude dans des décisions sommatives de certification des apprentissages lors des prochaines années afin de voir s'il y a eu une évolution depuis l'an 1, soit depuis juin 2012. D'autres recherches pourraient investiguer plus précisément les pratiques d'évaluation certificative d'enseignants du secondaire du secteur de l'adaptation scolaire. En outre, il serait opportun d'interroger le sens et l'usage que les directions d'établissements secondaires attribuent au référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001b), notamment au regard de la compétence professionnelle #5 «*évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*».

De plus, il serait intéressant de réaliser une recherche collaborative sur le terrain avec des enseignants du secondaire qui prennent des décisions sommatives de certification des apprentissages.

On pourrait également investiguer les pratiques d'évaluation d'enseignants dans des écoles secondaires internationales du B.I. (Baccalauréat International) afin de voir dans quelle mesure les pratiques d'évaluation privilégiées dans ces différents

contextes ont un impact sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur le processus d'apprentissage des élèves, notamment par le biais des qualités du Profil de l'apprenant développées chez les élèves qui fréquentent une école du monde du B.I.

Sur le plan de la formation, outre les différents objets de formation qui apparaissent pertinents d'aborder, comme déjà mentionné à la section précédente, le pas important à franchir pour les enseignants en formation initiale et continue semble se situer du côté des dispositifs de développement professionnel contribuant à l'émergence de la professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant, soit un levier qui contribue à l'émergence de pratiques d'évaluation cohérentes aux théories soucieuses de la question de la pertinence méthodologique et de la prudence éthique dont doit témoigner l'évaluateur.

Rapport-Gratuit.com

APPENDICE A
Invitation à participer à un projet de recherche (Enseignant(e)s secondaire IV et secondaire V)

Titre : ***Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.***

Anick Baribeau, doctorante en éducation
Louise Bélair, professeure à l'UQTR
Lucie Mottier Lopez, professeure associée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève (Suisse)

Votre participation à cette recherche, qui vise à mieux comprendre les pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, serait grandement appréciée.

Votre collaboration à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien individuel d'une heure, soit en juin ou en septembre 2012. En outre, un groupe de discussion d'une durée de 90 minutes aura lieu à l'hiver 2013. Le lieu de participation est à déterminer.

La réflexivité sur votre pratique professionnelle et la contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques d'évaluation des enseignants du secondaire dans les décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution de codes numériques. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme d'une thèse, d'articles scientifiques et de communications nationales et internationales, mais ne permettront pas d'identifier les participants.

Cette recherche est subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC). Elle a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat portant le numéro CER-10-160-06.02 a été émis le 14 mai 2012 et prendra fin le 30 juin 2013.

Merci de votre précieuse collaboration !

Anick Baribeau anick.baribeau@uqtr.ca

APPENDICE B

PLAN D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ
(RÉCITS DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE)
60 minutes

Présentation générale du projet (5 min)

- Projet de recherche doctorale portant sur l'analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.
- But : analyser des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire (IV et V) dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves reliées aux exigences de sanction pour le diplôme d'études secondaires.
- Signature du formulaire de consentement

Questions pour les entretiens semis-dirigés individuels
Les enseignants sont invités à apporter des traces ou des informations pour discuter de la situation de leurs élèves (portrait de l'élève, résultats scolaires en cours de cycle, travaux, outils d'évaluation, etc.). **Le lieu de réalisation** : école secondaire où travaille l'enseignant. **Durée :** entre 50 et 60 minutes. **Qualifications des interviewers** : les entrevues seront réalisées par la chercheure.
Bloc 1 : Présentation des groupes d'élèves **Q1 :** Pourriez-vous présenter vos groupes d'élèves ? **Q2** : Pourriez-vous me décrire un portrait de quelques élèves ? **Q3** : Comment décrivez-vous la compétence de vos élèves ?
Bloc 2 : La démarche d'évaluation **Questions suggérées :** **Q4 :** Pourriez-vous décrire votre démarche d'évaluation pour l'attribution des résultats des élèves ? **Q5** : Quels types d'information avez-vous utilisés? **Q6** : D'où proviennent les épreuves, les tâches ou les situations complexes que vous avez proposées aux élèves ? **Q7** :Avez-vous utilisé une pondération ? **Q8 :** Avez-vous présenté votre démarche d'évaluation aux élèves? **Q9** : Quels motifs ou quelles raisons ont servi à établir votre jugement professionnel?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

APPENDICE C

PLAN D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ
GROUPE DE DISCUSSION
(90 minutes)

Les enseignants parlent de leur quotidien (contexte de la classe, de l'école, composition des groupes, directives et orientations ministérielles pour les épreuves de sanction des études, pour la notation, etc.). Je veux aussi qu'ils me parlent du processus qu'ils ont adopté lors des jugements évaluatifs ou des prises de décisions sommatives menant à la certification des apprentissages des élèves pour l'obtention du diplôme de juin 2012. Les enseignants sont invités à réfléchir et à valider les données obtenues lors de la première collecte de données. Le lieu de réalisation : école secondaire. Durée : environ 90 minutes. Qualifications des interviewers : l'animation est réalisée par la chercheure.

1. Introduction et consignes (10 minutes)

- Dans un premier temps, un projet de recherche approuvé par un comité d'éthique et de déontologie. Signature du formulaire de consentement.
- 1ère collecte de données (juin et automne 2012)
- L'essence du «*focus group*» est de favoriser l'émergence de toutes les opinions pour recueillir le plus d'informations possible sur les perceptions, les attitudes, les croyances, les opinions, les sentiments et/ou les zones de résistance. Vous êtes donc invités à faire part de vos réflexions et de vos opinions. Vous êtes des «coconstructeurs» de sens avec les chercheures (position socioconstructiviste). C'est donc une source et une occasion d'apprentissage tant pour les participants que pour les chercheures.
- Pour la réussite de ce projet, il est souhaitable que vous donniez votre point de vue en toute liberté. Je m'intéresse à la diversité des idées et des opinions de tous les membres du groupe. Chacun est un expert et la perception de tous les participants est nécessaire d'être exprimée.

- Une seule personne doit parler à la fois. Nous allons enregistrer la discussion avec ce magnétophone dans la perspective de rendre compte avec le plus de fidélité possible des propos que vous tiendrez. Vous n'avez pas à vous identifier avant de prendre la parole.

- Cette recherche se fait sur une base anonyme, en aucun cas, votre nom sera associé à une opinion émise. Je respecterai les droits de parole et permettrai à tous les participants de s'exprimer. Dans le but de respecter la confidentialité, vous n'avez pas à vous nommer. Nous vous invitons à utiliser des noms fictifs que vous écrirez devant vous pour vous identifier en toute confidentialité.

APPENDICE D

Grille d'analyse thème général «les pratiques d'évaluation certificative»

THÈME	CATÉGORIES «GRAINS FINS D'ANALYSE»	AUTEURS DE RÉFÉRENCE	CODES
LES PRATIQUES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE (La démarche d'évaluation)	Moyens pour recueillir les informations	Allal, Bélair, Bloom, Cardinet, Hasting et Maudaus, Cardinet, ,De Ketele, Figari, Hadji, Harleen, Jonnaert, Le Boterf, Legendre, Louis, Mottier Lopez, Mottier Lopez et Allal, Paquay, Perrenoud, Roeglers, Scallon, Scriven, Tardif, Wiggings, Wolf	DÉMinfostest DÉMinfosexamen DÉMinfostâchecomp DÉMinfosépreuvesMELS DÉMinfoscollection DÉMobjet DÉMfonction DÉMinterp.norm DÉMinterp.crit DÉMouvrigrillecrit DÉMécheiles DÉMpond DÉMbulletin DÉMprogression DÉcadreéval DÉMnotation DÉMdifficultés DÉM?ens DÉMsentimentens DÉMpostautorité DÉMpostencourag DÉMpostaccomp DÉMpostcompréh DÉMparticipationélève DÉMconséquenceélève DÉMsensjugement DÉmotifjugement DÉMeffetcontrast DÉMeffetcontami DÉMhalo DÉMresultnote-ecole DÉMresultnoteMELS DÉMresultexplication DÉMsouhaitens
	Objets d'évaluation		
	Fonctions		
	Instruments d'évaluation		
	Interprétation des infos		
	Pondération		
	Notation		
	Difficultés rencontrées		
	Enseignant (questions)		
	Enseignant (sentiments)		
	Enseignant (postures)	Jorro	
	Élève (implication)		
	Élève (conséquences)		
	Sens donné au jugement professionnel	Allal, Cumming, Maxwell, Graham, Mottier Lopez, Laveault, Perrenoud	
	Les biais d'évaluation	Bonniol, Bressoux et Pansu, Cavervi et Amigues Crahay, De Ketele, Jeffrey, Jorro, Louis, Noizet et Caverni, Merle, Perrenoud,	
	Résultats disciplinaires (Note école, note MELS)		
	Explications des résultats		
	Gestes éthiques	Jorro	
	Souhaits enseignants		

APPENDICE E

Grille d'analyse «la professionnalisation de l'enseignement»

THÈME	CATÉGORIES «GRAINS FINS D'ANALYSE»	AUTEURS DE RÉFÉRENCE	CODES
LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	Le contexte de travail et son organisation		DIMPROFcontexte
	L'autonomie dans l'exercice de l'activité professionnelle	Donnay et Charlier, Jorro, Lemosse, Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud , Perrenoud	DIMPROFautonomie
	La reconnaissance et le respect envers les enseignants		DIMPROFrespect DIMPROreconnaissance
	Ouverture à la collaboration		DIMPROFcollaboration
	Dispositifs de formation et de développement professionnel		DIMPROFformation
	Références orientations éthiques	Jeffrey, Jorro	DIMPROFréféthique
	Références à des normes		DIMPROFréfcomp#5 DIMPROFréfPFEQ
	Convictions personnelles et professionnelles		DIMPROFprogression DIMPROFcadreéval DIMPROFconviction

APPENDICE F
Formulaire de consentement

Le, _____

Entente entre Anick Baribeau, étudiante au doctorat en éducation à l'UQTR et _____, enseignant(e) à l'école _____.

Par la présente, moi, _____, je consens à participer au projet de recherche doctorale intitulé *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.* Je m'engage à participer à un entretien individuel d'environ soixante minutes. Dans une étape ultérieure, vous serez invités à groupe de discussion d'une heure (lieu à déterminer). Le tout sera enregistré pour fins d'analyses.

Je sais qu'Anick Baribeau s'engage à respecter l'anonymat de chacun et chacune. Les propos issus de l'entretien individuel ou du groupe de discussion seront enregistrés en audio et retranscrits sans aucune allusion au nom ou à l'école de la personne, ni dans l'analyse des résultats, ni dans des publications éventuelles. Le respect de la confidentialité entre les participants devra être respecté suite à la réalisation du groupe de discussion.

Je sais aussi que je peux me retirer à tout moment du projet de recherche. De plus, je sais que les données seront conservées sous clé pendant toute la durée de la recherche et que la chercheure les détruira au plus tard en juin 2017.

Cette recherche ne comporte aucun risque physique. Au plan psychologique, il est possible d'éprouver une certaine gêne due au fait d'être interviewé et observé. Il se peut que l'expression d'opinions contraires soulève des discussions ou des conflits entre les participants lors du groupe de discussion. Cependant, l'animatrice aura à cœur d'éviter tous types de conflits. Enfin, je sais qu'aucune rémunération, ni contribution me sera attribué directement. Je sais que ma participation me permettra de réfléchir sur ma pratique et de partager mon expérience et mon vécu avec les autres participants si je participe au groupe de discussion.

Cette recherche est subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC). Elle a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat portant le numéro CER-10-160-06.02 a été émis le 22 juin 2011.

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche intitulé *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.* On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux

APPENDICE G
Certificat d'éthique de la recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Analyse de la construction du jugement professionnel d'enseignants du secondaire dans les décisions d'orientation et de certification des élèves

Chercheurs : BARIBEAU, Anick
Département des sciences de l'éducation

Organismes : FQRSC

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 22 juin 2011 Date de fin : 30 juin 2012

COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.

Hélène-Marie Thérien
Présidente du comité

Amélie Germain
Secrétaire du comité

Date d'émission : 22 juin 2011
N° du certificat : CER-10-160-06.02
DECSR

APPENDICE H
Attestation de prolongation du certificat d'éthique de la recherche

Le 27 mai 2013

Madame Anick Baribeau
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : **Analyse de la construction du jugement professionnel d'enseignants du secondaire dans les décisions d'orientation et de certification** (CER-10-160-06.02) en date du 23 mai 2013.

Lors de sa 192e réunion qui aura lieu le 21 juin 2013, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 30 juin 2014. Cette décision porte le numéro CER-13-192-07.03.14.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche

FL/sb

p.j. Certificat d'éthique

c.c. Mme Louise Bélair, professeure au département des sciences de l'éducation

APPENDICE I
Extraits supplémentaires de verbatim

Les moyens pour recueillir les informations recueillies pour les prises de décisions	*Je fais environ six examens pendant une étape + un examen de fin d'étape.* RPP MATH(CST4/SN5)10/Q5 *J'ai utilisé des examens que j'ai faits à partir de ceux du MELS. Il y a toujours au moins quatre questions que j'ai inventées qui sont toujours plus difficiles et d'autres qui sont du MELS.* RPP MATH(TS4/CST5)04/Q5 *J'ai une banque d'examens que j'utilise. Je n'ai pas beaucoup d'examens réformes alors j'ai pas beaucoup d'options, j'en ai 3 ou 4. J'en ai 1 avec lequel je suis à l'aise donc je l'utilise avec tous mes élèves de façon plus récurrente.* RPP ANG(adap.5)10/Q6 *J'utilise des tests qui sont, qui vont avec le matériel que j'utilise. C'est pour donner les notes-école, ça compte pour 50% de la note finale. J'utilise aussi une banque d'examens. Je garde les examens année après année pour les utiliser. Je n'ai pas beaucoup d'examens réformes. J'en ai 3 ou 4. J'en ai 1 avec lequel je suis à l'aise donc je l'utilise avec tous mes élèves de façon plus récurrente. Je m'assure d'évaluer l'élève au moins deux fois pour chaque compétence, ce qui est demandé.* RPP ANG(adap.5)10/Q5 *Il y a un clivage. On a appris en 2007 qu'on devrait transformer les cotes en notes et ensuite, le cadre d'évaluation est arrivé. Il y a eu beaucoup de changements. Il y a beaucoup d'enseignants qui font que du sommatif. C'est une évaluation qui fait foi de tout. Il faut considérer des traces antérieures à ça, on a beau nous dire qu'il faut considérer les attentes de fin de cycle et de regarder les profils, mais souvent, les enseignants mettent des notes… qui ne correspondent pas au profil description de l'élève. Ils évaluent comme à l'époque. Ils font du formatif, mais considèrent les résultats du sommatif. RPP FRAN(5)03/Q7* *Évidemment, j'ai des tests de connaissances, du travail de compétences avec des fiches reproductibles et des exposés en lien avec un thème en particulier. Moi, je me suis fié beaucoup au gros cartable guide pédagogique de l'enseignant d'histoire de secondaire 4 qui a été acheté par l'école au début de la réforme et j'ai beaucoup regardé les documents qu'on pouvait utiliser là-dedans, déjà prêts à utiliser. C'est la collection Présence. Évidemment moi, toute l'année, on sait que c'est l'examen du ministère de fin d'année en secondaire 4 donc j'ai aussi utilisé des examens du ministère des années passées pour les mettre dans le bain, les faire pratiquer et les sécuriser le plus possible et leur montrer c'est quoi l'examen du ministère. J'ai parfois utilisé des*

	tests que moi j'ai élaborés et que j'ai utilisés pour évaluer le 40% de connaissances. RPP HIST.ÉDUC.CITOY.(4)11/Q5
L'interprétation des informations recueillies	*Moi, je ne fais pas des affaires détaillées comme des fois le Ministère nous envoie toutes les petites choses détaillées. L'élève a été capable de trouver l'aire du rectangle, ça, je me garde ça pour moi. C'est plutôt dans ma tête. Des fois, je rajoute le critère validation.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q4 *Secondaire IV et V, je trouve ça vraiment difficile, c'est gros ça, surtout à la fin de l'année. C'est une montagne de toute aller revoir l'année au complet et je trouve cela difficile de juger les élèves qui se tiennent autour de 60% 65% et qui arrivent à la fin de l'année et ils échouent l'examen* RPP MATH(CST4/TS5)05/Q17 *Moi j'utilise tout le temps la même grille. Je pense qu'avec des adolescents, plus c'est régulier, mieux c'est. Moi, ma grille d'évaluation, je ne la change pas selon mes examens. C'est certain que des fois, il y a des critères que je veux plus évaluer que d'autres.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q4 *C'est vrai que les enseignants ne se réfèrent plus aux échelles des niveaux de compétence. Moi, ça vient vraiment me renverser cette décision. Les échelles, elles étaient sensé être pour le jugement pour l'ensemble du Québec. Et là, elles ne sont plus prescrites.* GD ANG(enr.4/rég.5)08/Q2 *J'utilise des grilles, moi je pense MELS. Dans la grille, ils me disent comment faire. Par exemple, de 0 à 4 erreurs, c'est A. Il y a 5 critères. J'y vais aussi avec mon jugement. Moi, A, c'est l'élève qui possède tout ce qu'il y a, qui est au-delà. B, c'est ma moyenne. C'est correct. C, tu es sur le bord, par exemple. D, tu échoues, mais tu es récupérable. E, regarde, faut vraiment que tu fasses quelque chose.* RPP FRAN(5)02/Q5 *Pour mettre ma note finale, je fais la moyenne des résultats accumulés pendant les étapes. Je sais que je ne peux pas dire ça, mais ça va revenir avec le MELS de toute façon. Je m'assure durant une étape d'évaluer au moins deux fois chaque compétence, six examens pendant une étape + un examen de fin d'étape. On s'entend pour dire que c'est beaucoup. Les élèves ont des examens à presque chaque une semaine et demie donc j'essaie de mettre deux compétences par examen. Je me base sur l'ensemble de ces résultats pour mettre la note dans le bulletin. Ça compte pour 50% de la note. Les élèves en difficulté sont toujours en dessous à l'examen de fin d'étape de ce qu'ils font pendant l'étape.*

Rapport-Gratuit.com

	C'est normal parce que dans l'examen de fin d'étape, c'est l'ensemble de la matière que l'on a vue pendant l'étape. L'autre 50%, c'est la note de l'examen du MELS. RPP MATH(CST4/TS5)05/Q4
Les difficultés inhérentes au processus pour l'attribution des résultats des élèves.	*Dans ma compétence #1, les trois petits examens que j'ai faits pendant l'étape valent à peu près 40% et je mets 60% pour l'examen final étant donné qu'il est sur l'année au complet. [...] Ensuite, l'examen MELS compte pour 50% de la note de l'année alors on va chercher 50% du 70% de cette compétence-là. Il vaut finalement 35% de l'année-là.* RPP MATH(CST4/SN5)06/Q7 *Il y a la première étape qui comptait pour 20%. La deuxième aussi, c'était 20%. La troisième étape vaut pour 60%. Elle est terminée. Tous les examens ont été faits.J'ai évalué dans la 3e étape six fois, 3 fois la compétence #1 et trois fois la compétence #2 et j'ai mon examen de fin d'année de compétence #1 qui va entrer dans le 60%. Le ministère, c'est seulement la compétence #2 qu'ils évaluent.Avec l'examen synthèse de fin d'année sur la compétence # 1, je pense que je peux porter un bon regard sur comment ça va.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q5 *Moi, j'ai fait des examens 70% de connaissances et 30% de compétences. J'ai regardé ça global à la fin. Par exemple, un examen sur 32, j'ai accordé 12 points pour les choix de réponses et les réponses courtes qui sont pour l'évaluation des connaissances et 20 points accordés pour l'évaluation des compétences.* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q4 *Mais comment on met des pourcentages à ça pour mettre une note ? C'est parce que les barèmes des pourcentages dans la grille du ministère qu'on utilise nous en mathématique varient d'environ 8 points, par exemple, c'est 100% ou 92% alors si tu as 98%, je ne te mettrai pas 100%, car pour avoir 100% tu as tout bon. 98 %, tu n'as pas eu tout bon alors je suis obligé de te mettre 92%, mais je t'ai enlevé 6 points. Il y a des enseignants qui vont mettre 100%. Moi, c'est 92% et après je dois faire x 30% de telle affaire de ta ta ta. Au bout du compte, ça fait une note qui diminue énormément et ça, je suis totalement contre ça.* RPP MATH(TS4/CST5)04/Q7 *Je ne comprends toujours pas comment faire parce qu'on nous, en anglais, on nous demande d'évaluer des compétences et il faut transformer en pourcentage, mais sans être un vrai pourcentage. Il faut faire des transferts qui ne sont pas logiques. Nous, en anglais, on a pas eu un examen par exemple sur 50. C'est plus, voici la compétence et les critères et la grille d'évaluation. C'est deux choses complètement différentes et je trouve ça très difficile.* RPP

	ANG(enr.4/rég.5)07/Q4 *Pour ce qui est des dates et de la pondération du bulletin, ce n'est pas évident de respecter ça. Moi, personnellement, je n'ai pas aimé ça 20%,20%,60%. C'était la première année qu'on faisait ça.* RPP Hist.éduc.citoy (4)11/Q7 *Définitivement, je suis 100% d'accord avec ça. 60% à la troisième étape, je trouve que c'est beaucoup trop.* GD ANG (enr.4/rég.5) 08/Q9 *C'est désolant. J'ai eu une élève 80% pendant toute l'année qui est arrivée à la fin de l'année les larmes aux yeux en disant :«madame, je n'ai plus de jus, je ne suis plus capable. J'ai un examen de science, d'histoire, d'anglais, et j'ai ci et j'ai ça, je suis stressée». Elle avait 60% et elle ne valait vraiment pas ça.* RPP ANG(enr.4/rég.5)07/Q14 *Ça, c'est pas l'fun et c'est pas drôle troisième étape 60% de l'année ni pour nous ni pour les élèves ! Les élèves ont plein de choses, le bal, la bague, les tests pour entrer au CÉGEP, les visites de la conseillère en orientation, etc. etc. J'ai une élève qui échoue sa 3e étape en lecture et elle ne mérite pas ça. Je fais quoi là ? Il faut que j'envoie ces notes là au MELS moi.* RPP FRAN(5)02/Q14 *Cette histoire de 20, 20, 60%, ça nous demande tous plus de jus et ça cause préjudice aux élèves.* GD MATH(CST4/TS5)05/Q6 *Moi, je trouve ça effrayant. 60% à la fin de l'année. J'ai des élèves qui ont tout donné et rendu à la fin de l'année, ils ne sont plus capables. Ils sont à moitié morts. Ils travaillent fort jusqu'au mois de mars et là, en avril, ils sont épuisés. Il n'y a plus rien qui rentre. Ça, c'est fait pour les élèves qui n'ont pas de difficulté. Ce n'est pas fait pour les élèves qui ont des difficultés. Je regarde mes propres enfants, à moi, chez nous, ça braillait et ça disait : «mom, je ne suis plus capable». J'ai des filles qui n'ont pas de difficulté là et qui ont travaillé pendant toute l'année là. Je trouve ça affreux ce 60%.* GD ANG(enr.4/rég.5)08/Q6 *Ça n'a pas de bon sens quand on pense à ça. Deux mois et demi pour 60% de ton année plus les examens du Ministère qui s'ajoutent à ça.* GD MATH(TS4/CST5)04/Q6 *Moi je pense que le MELS a décidé ça à cause de la progression des apprentissages. Ils ont dû dire, plus l'élève avance dans le temps, plus il progresse. Alors, à la fin de l'année, on peut évaluer l'élève avec une pondération de 60%.* GD FRAN(5)02/Q6

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Les facteurs qui expliquent les résultats	*Les enfants qui viennent de petite campagne sont beaucoup moins forts, désolée, ça l'air vraiment péjoratif ce que je viens de dire. Ceux qui viennent de la ville ou d'école privée, on voit une grosse différence.* ANG(enr.4/rég.5)07/Q14 *On a fait beaucoup pratiquer les élèves. Le primaire aide beaucoup parce qu'il y a plus d'anglais au primaire qu'auparavant. Les livres sont beaucoup mieux faits, mieux adaptés, beaucoup plus de textes. Les élèves lisent aussi plus en anglais qu'avant. Les élèves sont plus dégourdis, l'anglais, ils n'ont pas peur d'essayer de parler. Ils écoutent beaucoup de musique et beaucoup de films en anglais. Tous les videos games aussi parce qu'ils ne «chattent» pas en anglais alors ça n'affecte pas leur écrit en anglais. En français, on dit que c'est à cause du «chat», mais pas en anglais.* RPP ANG(enr.4/rég.5)08/Q14 *Je me demande si la culture de l'école peut influencer les résultats. Si je me compare à mes collègues de Shawinigan et de Portneuf, ce n'est pas les mêmes résultats.* HIST.ÉDUC.CITOY.(4)11/Q1 *On a une problématique d'évaluation parce que vu que l'on est constamment en évaluation continue, si on regarde des traces pour voir où est rendu l'élève, si l'élève parle en français tout le long pendant l'année et qu'il arrive à la partie situation d'évaluation de fin de l'année qui parle très bien en anglais, ça devient problématique pour l'enseignant parce que l'élève ne devrait pas réussir parce qu'il n'a pas démontré pendant l'année qu'il était capable, mais dans l'fond, il était capable, il voulait tout simplement ne pas le faire. Ça, il y a beaucoup de travail à faire de ce côté-là.* RPP ANG(rég.5)09/Q14 *Il y a encore l'influence des religieuses où bien écrire c'est avoir unebelle main d'écriture et ne pas faire des fautes d'orthographe, on appelle ça ici la culture des religieuses. C'est absolument pas ça écrire. Tu peux avoir une belle main d'écriture et avoir une cervelle d'oiseau. Ah ! C'est soigné, c'est propre ! Il n'a pas de faute ! Il n'y a pas grand-chose d'écrit, mais ce n'est pas grave. Ça, c'est l'influence de la culture des religieuses.* RPP FRAN(5)03/Q11[12] *L'engagement, la motivation influencent beaucoup. Par exemple, je me souviens d'un collègue lorsque je travaillais dans un milieu défavorisé, pauvre, indice 10 qui mettait des A à l'élève le plus fin, le plus ci le plus ça, plutôt qu'au regard des standards du programme. Change d'école, ce n'est pas un A qui va avoir, c'est un C. Il a beau être fin, grand, gentil, c'est qu'on a un programme*

[12] Q11 : Quels facteurs ont influencé votre jugement évaluatif ou votre prise de décision ?

	national avec des normes nationales. Je pense que c'est plus particulier aux milieux défavorisés, oui, parce qu'on subit de la pression de la part de la direction si notre école contre performe. La direction questionne en supervision pédagogique : «comme ça se fait que ? Comment ça ? et tout ça». Souvent quand tu contre performes, la direction va vouloir savoir ce que tu as fait, les outils d'évaluation, un coup d'œil sur les examens. RPP FRAN(5)03/Q11 *Moi par exemple, je regarde le travail qui a été fait en classe. On les connaît aussi nos élèves. On sait ce qu'ils sont capables de faire. C'est sûr que l'élève qui ne fournit jamais d'effort et qui ne réussit pas à la fin de l'année, j'avoue que je vais lui donner la valeur réelle de son examen, je ne changerai pas la note. Mais l'élève qui travaille très fort, qui est quand même persévérant pendant l'année, qui passe, mais proche du 60% -65%, j'ai plus tendance à la fin de l'année dire oui, tu as la méthode de travail donc je pense qu'elle va être capable de poursuivre, mais j'avoue que d'un enseignant à l'autre, c'est très différent.* RPP MATH(CST4/TS5)05/Q9 *C'est certain qu'avec un élève qui a des difficultés de comportement, on a de la difficulté à être objectif. Le 58% ne veut plus rire dire aujourd'hui. Mon élève bilingue qui mériterait un 100% à la compétence #1 n'aura pas cette note. Pourquoi, parce qu'il ne participe jamais. Il ne vient pas souvent en classe* RPP ANG(rég.5)09/Q11
Les souhaits exprimés de la part des participants	*Si c'était moi le responsable des évaluations au Québec là, je me donne un titre un peu élevé, ça serait une compétence#1 point final à la fin de l'année. Ça serait tu as trois heures et voici la question qu'il faut être capable de répondre. Ça touche toute l'année et il faut que tu sois capable de faire les liens* RPP MATH (CST4/SN5)06/Q19 *Quatre étapes, comme avant, c'était mieux. C'était bien réparti.* GD MATH(CST4/TS5)05 *Que les directives du MELS soient plus claires et qu'elles ne soient pas différentes d'une discipline à l'autre.* GD MATH (CST4/SN5)06 *Il faudrait augmenter les exigences dans les épreuves uniques de français, comme en anglais.* GD FRAN(5)02

RÉFÉRENCES

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris, Dunod, 2ème Èd.

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho pédagogiques et modalités d'application. *In* L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 153- 183). Berne : Peter Lang.

Allal, L. (1983). Évaluation formative: Entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, *6*, 37--57.

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In. J.Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence*. Collection Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et de leurs paradigmes de référence. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 181-194). Bruxelles: De Boeck.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français,* Delachaux&Niestlé, Lausanne.

Allal L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.

Allal, L. et Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 22*, 25-40.

Allal, L. Wegmuller, É. et Riedweg, B. (2008). L'étude du jugement professionnel dans le contexte genevois. Dans L. Lafortune (dir.) et L. Allal (dir.). *Jugement professionnel en évaluation-Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É.Charlier et P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. CREN, Université de Nantes.

Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Paris : Dunod.

Altet M., Guibert P., Perrenoud P. (dir.) (2010), Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, *Recherches en éducation* n° 8.

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives- Vol. 28 (1).* p. 1-7.

Ardonio, J. et Berger, G. (1989*). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Armand Colin.

Bain, D. (1988). L'évaluation formative fait fausse route. *Mesure et évaluation en éducation, 10* (4), 23-32.

Barbier, J.M., Berton, F., Boru, J.J. (1996). *Situations de travail et formation*, Collection Action et Savoir, L'Harmattan

Baribeau, A. (2009). «*Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir un bilan des apprentissages au premier cycle du secondaire»*. Mémoire de maîtrise, UQTR.

Barrière, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

Beck, C., Hart, D. et Kosnik, C. (2002). The teaching standards movement and current teaching practices. *Canadian Journal of Education*, *27*(2-3), 175-194.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Éditions Labor, p. 59-79.

Bélair, L. (1993). Analyse de l'acte d'évaluation dans l'enseignement primaire en Ontario et au Québec ; responsabilités et contraintes des enseignants et des enseignantes, Dans CESE (dir.) *Actes du congrès international de l'éducation comparée*, Dijon, France.

Bélair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Collection Pratiques & enjeux pédagogiques. ESF éditeur.

Bélair, L.M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences Professionnelles. Dans Bélair, L.M. Laveault, D. et Lebel, C. (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et en évaluation*. Ottawa : PUO (181-191).

Bélair, L.M et Baribeau, A. (2008). *L'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir un bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire : analyse des pratiques des enseignants des diverses disciplines.* ACFAS 2008.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Boston; Kluwer Academic.

Bellehumeur, P. et Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation. De connaissances à compétences. Dans L. Lafortune & L. Allal (éds.), *Jugement professionnel en évaluation* (p. 79-94). St-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'études des mouvements sociaux, Convention Cordes#23, Rapport final, tome II.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie.* Paris : Armand Collin.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: research and practice. The King's-Medway-Oxfordshire formative assessment project. In *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (p. 223-237). Paris:, OCDE.

Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for leaming in the classroom. In Gardner (Eds.), *Assessment and learning* (p. 9-25). London: Sage.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain.* David McKay Company, New-York.

Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment,* 2(2), 1-12.

Bloom, B.S. (1976). *Human Charecteristics and School Learning.* New York : McGraw-Hill.

Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires,* Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.

Bloom, B.S, Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* N.Y., McGraw-Hill

Bloom, B.S, Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1981). *Evaluation to improve learning.* N.Y., McGraw-Hill

Boisvert, J. (1999), *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, Collection « L'école en mouvement », 152 p.

Bonniol, J-J. (1981). Influence de l'explication des critères utilises sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie XXXV*, n° 353.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* . Paris: Minuit.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines, 1 : La fascination des professions, *Revue française de pédagogie*, 94, p. 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie,* n° *105*, p.83-119.

Bourdoncle, R. (2000). «Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs». *Recherche et formation, n° 35,* p.117-132.

Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. (1995). «Autour des mots. Professionnalité». *Recherche et formation, n° 19,* p.137-148.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif,* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bressoux P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent les élèves.* Presses universitaires de France.

Briars, DJ. & Resnick, LB (2000). *Standards, Assessments-and What Else ? The essential Elements of standards-Based School improvement.* CA : CRESST/University of Pittsburgh

Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18* (1), 32-41

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à confronter et à développer. *Revue Française de Pédagogie,* volume 138, p.63-73.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* L'Harmattan.

Carbonneau, M. & Legendre, M. F., (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses différents référents conceptuels. *Vie pédagogique, 123,* avril-mai.

Cardinet, J. (1973). *L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation.* Bruxelles: De Boeck.

Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*, IRDP, Neuchatel.

Cardinet, J. (1977a). *L'égalité des chances est-elle mesurable ? Neuchâtel : Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogique, IRDP/R.*

Cardinet, J. (1977b). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*, Neuchâtel, Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1979). *Les deux visées de l'évaluation formative. Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, Neuchâtel. Sciences de l'éducation,* vol. 2-3, p. 148-182.

Cardinet, J. (1986a). «De nouvelles bases pour la certification», dans Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Évaluer en toute équité.* Montréal, Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, 1986.

Cardinet, J. (1986b). *Évaluation scolaire et mesure,* De Boeck.

Cardinet, J. (1986c). *Évaluation scolaire et pratique,* De Boeck.

Cardinet, J. (1990). L'évaluation en classe, mesure ou dialogue ? Dans Hommage à Cardinet, Fribourg : Delval, article publié *dans European journal of psychology of education, vol. 11*, no 2, p.133-144.

Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation, in *Formation et technologies* n° 0, commission communautaire française, 1er trimestre, p.17-26.

Cardinet, J.,Tourneur, Y. (1974).*Une théorie des tests pédagogiques,* Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, IRDP/R 74.07.

Caron, F. et Loye, N. (2009). L'évaluation des apprentissages en mathématiques-Révéler l'invisible. Dans J.G. Blais (Dir.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Enjeux, applications et modèles de mesure* (p. 105-122). Québec, PUL.

Caverni, J-P. (1981). *Les mécanismes du jugement dans l'évaluation scolaire*. Thèse de Doctorat de 3e cycle de psychologie, Université René-Descartes (Paris-V), 214 p.

Caverni, J-P., et Amigues, R. (1977) « Agrégation des critères de choix et interactions sociales dans une tâche d'évaluation réelle : la notation des productions scolaires » – *Cahiers de Psychologie* 20, 1.

Charlot, B., Bauthier, E. et Rochex, J.Y (1992). *Rapport au savoir et professionnalisation.* Collection Elsevier.

Clarke, D. (1995). Constructive assessment: Mathematics and the student. In Richardson (Ed.), *Flair: AAMT proceedings.* Adelaide, AU: The Australian association of mathematics teachers inc.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1991). *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.* Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les Publications du Québec.

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis,* Bruxelles, De Boeck Université.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design, qualitative & quantitative approaches.* Sage Publications.

Rapport-Gratuit.com

Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods.* Thousand Oaks: Sage.

Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practice on students. *Review of Educational Research*, *58*,438-481.

Cumming, J., Maxwell, G.S., et Graham, S. (2004). Assessment in Australian schools : current practice and trends. *Assessment in Education*, Vol. 11, No 1. Australia.

Day, C. Calderhead, J. et Denicolo,P. (1990), *Research on Teacher Thinking : Understanding Professionnal Developpement*, London, The Falmer Press.

Day, C., Pope, M. et Denicolo, P. (1990). *Insight into Theacher'Thinking and Practice*, London, The Falmer Press.

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 des élèves. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.

De Ketele, J-M. (1983). *Objectif et évaluation : comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées*. Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie expérimentale.

De Ketele, J-M. (1986). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

De Ketele,J.M.(1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, in *Cahier de la Fondation Universitaire* ; Université et Société, le rendement de l'enseignement universitaire.

De Ketele, J-M. (1996). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck.

De Ketele, J-M. 2000. En guise de synthèse : Convergence autour des compétences. In C. Bosman, F-M. Gerard et X. Roegiers (Éd.), *Quel avenir pour les compétences ?* (p.187-191). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J-M. et Gérard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et évaluation en éducation, 28* (3), 1-26.

De Landsheere, G. (1974). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie.* (3e édition) Bruxelles-Paris : Labrador-Nathan.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation,* Paris, France: Presses Universitaires de France.

De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir-Faire échouer*. Paris. PUF

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos

Delvaux, B., Dourte, F. et Verhoeven, M. (1996). *Transformation du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Cerisis.

Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du «récit» de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Denzin, NK and Lincoln, YS. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, NK. and Lincoln, YS. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research, third edition.* Sage Editors.

Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique.* Montréal : Thema. Chenelière.

Deslauriers, M-P., Jutras, F. (2008). *L'éthique professionnelle en enseignement.* Presses de l'Université du Québec.

Dezutter, O. (2009). *L'évaluation des compétences en langues et en sciences au premier cycle du secondaire ; étude comparative de pratiques enseignantes centrées sur la régulation des apprentissages.*

Dionne, É. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (2), 49-66.

Dixon, H. and Wiliams, R. (2003). Teachers' understanding and use of formative assessment in literacy learning. *New Zealand Annual review of education,*

Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation.*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Le Seuil

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : repenser la justice sociale.* Collection La République des idées. Paris : Le Seuil.

Dubois, N. (2005). Normes sociales de jugement et valeur : ancrage sur l'utilité et ancrage sur la désirabilité. *Revue internationale de psychologie sociale, 18* 43-79.

Dufour, M. (2008). *Argumenter- Cours de logique informelle*, Paris, Armand Colin

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris: PUF.

Durand, M-J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3e cycle du primaire au Québec dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill- vol.45 (1).*

Duru-Bellat, M. (2004). *Les inégalités sociales à l'école.* Genèse et mythes, Paris, PUF.

Dylan,W., Lee, C.,Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* (2004)

Fern, E. (2001). *Advanced focus group research.* Thousand Oaks, CA : Sage

Figari, G. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels.* Paris : De Boeck

Figari, G. (2006). Le référentiel entre théorie et méthodologie. In G. Figari et L. Mottier Lopez (Éd.), Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie. Paris : L'Harmattant.

Figari, G. (2013). L'évaluation entre «technicité» et «théorisation». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 36, 3, 5-24

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison.* Paris: Gallimard.

Gardner, H. (1992). «Assessment in Context : The Alternative to Standardized Testing. *In* B. R. Gifford and M.C. O'Connor (eds). *Changing assessments : Alternative Views of Aptitude, Achievement and*

Instruction (p. 77-121). Boston : Kluwer Academic Publishers.

Garnier, C., Bednarz, N., Mulanoskaya, I. (1991). Après Vygotsky et Piaget. *Perspectives sociales et constructivistes. Écoles russes et occidentales.* Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C. (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Collection Formation et profession. Presses de l'Université Laval.

Gérard, F-.M. (2002). « L'indispensable subjectivité de l'évaluation », *Antipodes, no 156*, p. 26-34.

Gérard, F-.M. (2002). « L'indispensable subjectivité de l'évaluation », *Antipodes, no 156*, avril 2002, p. 26-34.

Girod, R. (1977) *Inégalité & endash; inégalités. Analyse de la mobilité sociale*, Paris, PUF, 1977.

Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gronlund, N.E. (1985). *Measurement and Evaluation inTeaching,* 5e édition, New-York, Macmillan Publishing Company.

Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology Journal,* 29 (2), 75-91.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. Denzin & Y.S. Lincoln (Dirs), *Handbook of Qualitative Research* (p.105-117). Thousand Oaks: Sage.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris: ESF.

Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. PUF.

Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluationel ; In *Mesure et évaluation en éducation 20 (2)*; p.7-26.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Harlen, W. (2005a). Teachers' summative practices and assesment for learning- tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.

Harlen, W. (2005b) Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes, *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270.

Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (p. 61-80). London: Sage.

Hartley, J. (2004). *Essentiel Guide to qualitative methods in organizational research.* SAGE Publications.

Hobbs, N. (Eds.). (1975). *Issues in the classification of children* (vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (2003). Analyse des données qualitatives (2e éd.), Bruxelles, Éditions De Boeck.

Hutchinson, C. (2001) Assessment is for learning: the way ahead (*Internal Policy Paper, Scottish Executive Education Department* (SEED)).

Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-92). Québec,QC : Presses de l'Université du Québec.

Jeffrey, D. et Gauthier, C. (2003). *Le défi éthique des enseignants*. Presses de l'Université Laval.

Jonnaert , Ph. (2001). *Compétences et socioconstructivisme : de nouvelles références pour les programmes d'études au Québec.* Document d'accompagnement remis au Colloque de l'A.S.C.Q., Québec, décembre.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre*

*théorique.*Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (1998a). «L'inscription des gestes professionnels dans l'action», *Revue En Question,* Aix en Provence, p. 125-128.

Jorro, A. (1998b). «Le sujet et ses postures professionnelles : l'évaluation des liens». *Revue Pédagogie*, Louvain la Neuve, no 12, p. 7-12.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant, Paris, ESF.*

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation,* vol.29, no 1, 31-44

Jorro, A. (2008). «De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle». Dans J-M. De Ketele, L.Paquay, C. Thélot (dir.). *Évaluer pour former*. Bruxelles : Éditions De Boeck

Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques dans *La reconnaissance professionnelle en éducation.* Collection «Questions en éducation». Presses de l'Université d'Ottawa.

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des Acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? *In* L. Paquay, C. Vannieuwehoven, P. Wouters (éds), *L'évaluation, levier du développement professionnel* ? P. 253-264. Paris : De Boeck.

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro & J-M. De Ketele (eds), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance ?* Paris : De Boeck .

Jouthe, E. et Desmarais, D. (1993). *Les pratiques sociales au Québec, un projet intercompréhensif de théorisation des pratiques sociales*, NPS, vol.6, no 1, p.131-141.

Jutras, F., Deslauriers, M-P., Legault, G.A. (2002). *La question des normes de pratique à l'heure de la professionnalisation de l'enseignement au Québec.*

Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques de professeurs des mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

Kendall, J.S. (2001). *A technical guide for revising or developping standards*

Leung, C. and Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3), 335-359.

Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, no 35, p.91-116.

Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et Ph. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 23-48). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lessard, C., Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formation des savoirs pratiques : utilités et limites, Dans D. Raymond, Y. Lenoir (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de l'éducation à l'enseignement*. Québec et Belgique : AQUFOM et De Boeck Université (perspectives en éducation), p.11-33

Linn, R.L., et Gronlund, N.E. (2000). *Measurement and assesment in teaching*, 8e éd., Upper Saddle River, New Jersey, Printice-Hall.

Lipman, M. (1991).*Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages, théories et pratiques*. Québec: Études vivantes.

Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique.* Laval, Québec : Beauchemin

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (pp.313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Malone, L., Long, K., et De Lucchi, L. (2004). All things in moderation. *Science and Children, 41*(5), 30-34.

Marcoux, G. et Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue Suisse des sciences de l'éducation, 30 (3)*, 501-518.

Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Éditions De Boeck Université.

Maroy, C. et Cattonar, B. (2000). Réformes éducatives et changement du métier d'enseignant : une dynamique de professionnalisation ? Séminaire du GIRSEF, Louvain-la-Neuve.

Marsolais, A. (2006). Enseigner : une tâche difficile, une profession qui avance. *Vie pédagogique,* 39, 5-8.

Martin, D. et Lafortune, L. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique, dans M. L'Hostie et L-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Marzano, R.J. et Kendall, J.S. (1997). «National and state standards : the problems and the promise», *NASSP Bulletin*, vol. 81, no 590, p.26-41.

Mathieu, J. et Enright, M., (2008), *Des influences dans l'exercice du jugement professionnel : une étude de cas faisant ressortir trois logiques.* Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.

Mattingly, C. (1996). Réflexions narratives sur l'agir professionnel. Dans D.A. Schön (dir.), *Le tournant réflexif* (p.351-384). Montréal: Logiques.

Maxwell, G. (2002). *Moderation of teacher judgements in student assessment.* Discussion Paper on assesment and reporting. School of Education : The University of Queensland.

Meirieu, P. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui.* ESF éditeur, Paris.

Mellouki, M. et Gauthier, C. (2000). *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois.* Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

Merriam, S.B. (1998). *Case study research in education : A qualitative approach.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral.* PUF, Paris.

Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. L'expérience subjective des élèves. *Éducation et société. Revue internationale de sociologie, 13*, 193-208

Miles, M. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives.* (2rd ed.). Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Politique générale d'évaluation des apprentissages.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au XXIe siècle.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). Programme de formation de l'école québécoise-Éducation préscolaire-Enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement- Les orientations- Les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Être évalué pour mieux apprendre.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée).* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006b). L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, deuxième cycle : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée.* Québec : *Gouvernement du Québec.*

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007b). *Les échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire deuxième cycle.* Québec : *Gouvernement du Québec*

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2008). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011a). *La Progression des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011b). *Cadres d'évaluation* des *apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.

Morgan,D.L. (1998). *Planning focus group (focus group kit 2)*. London: Sage

Morisette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Éditions Chenelière McGraw-Hill.

Morrissette, J. (2008). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat publiée, Université Laval, Québec (QC).

Morrissette, J. (2010). *Manière de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionisme du savoir-faire d'enseignantes du primaire.* Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européens.

Morrissette, J. (2011). Formative assessment: Revisiting the territory from teacher's point of view. *McGill Journal of Education*, 46(2), 247-266.

Mottier Lopez, L. (2006). L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématique, méthodologies et Épistémologie*. Paris : L'Harmattan, p. 82-89.

Mottier Lopez, L. (2008). La reconnaissance d'une professionnalité : un processus situé d'évaluation interprétative. Dans A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer* (p. 123-146). Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.

Mottier Lopez, L. (2010). Perspectives conclusives : repenser la complémentarité des évaluations formative et certificative des compétences professionnelles. Dans *Développement, évaluation et régulation des compétences professionnelles. Entre réflexions et pratiques*. Sous la direction de Bélair, L., Lebel, C., Sorin, N. et Lafortune, L. Collection Éducation/Intervention des Presses de l'Université du Québec

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue Suisse des sciences de l'éducation, 30 (3),* 100-200.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation :

Rapport-Gratuit.com

quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. et Laveault D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : 30 ans de travaux. Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation, 31(1)*, 1-21

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (2e ed.).* Paris : A. Colin.

Noizet, G., et Caverni, J-P. (1983). *Psychologie de l'évaluation scolaire,* Paris, PUF.

OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des compétences. Enseignement et compétences.* Paris : OCDE.

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain.* Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation, 16*, 7-38.

Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences: nécessité, facettes, questionnements. In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A. M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 11-18). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Pelletier, G. (2006). Réforme éducative et formation du personnel d'encadrement. Dans M. Amyot, C. Hamel, D. Scheaffer-Cambell et M. Plourde (Éds). *La formation continue des personnels de l'éducation.* Québec : Éditions Multimonde.

Perrenoud, Ph. (1977a). *L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école ?* Genève : Service de la recherche sociologique, SRS.

Perrenoud, Ph. (1977b). *Faut-il changer d'objectifs éducatifs pour démocratiser l'enseignement ?* Document de travail de la Commission «Égalisation des chances». Genève : Service de la recherche sociologique.SRC.

Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation,* Genève, Droz (Rééd. augmentée 1995).

Perrenoud, Ph. (1989) La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34/4, p. 237-245 (repris in B. Pierrehumbert. (dir.) *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 85-102).

Perrenoud, Ph. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. In Weiss, J. (dir.) *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : DelVal-IRDP

Perrenoud, Ph. (1993) Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, n° 1-2, p. 107-132

Perrenoud, Ph. (1997). *Développer des compétences dès l'école.* Paris : ESF, Collection Pratiques pédagogiques.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck Université.

Perrenoud, Ph. (2004a). Évaluer des compétences. *L'Éducateur, no. Spécial* (mars), 8-11.

Perrenoud, Ph. (2004b). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente, 160*, 35-60.

Perrenoud, Ph. (2008). *Recherches et pratiques pédagogiques*. Paris, PUF.

Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, *8*, p.121-126.

Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. (1993). «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?» *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, no 1, p.5-32

Perrone, V. (1991). «Moving toward More Powerful Assessment». In V. Perrone (ed), *Expanding Student Assessment* (p. 164-167). Alexandra(VA) : Association for Supervision and Curriculum Development.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Pirès, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur

Popham, W. (1975). *Educational evaluation.* Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Popham, W.J. (1997). «The standards movement and the emporor's new clothes», *NASSP Bulletin*, Vol. 81, no 590, p.21-25.

Popham, W.J. (1998). *Classroom assessment: What a teacher need to know.* Boston: Allyn & Bacon.

Popham, W.J. (2000). *Modern Educational Measurement. Pratical guidelines for Educational Leaders*, 3e éd., Boston, Allyn and Bacon.

Poskitt, J. et Mitchell, K. (2012). Overall teacher judgements (OTJs) : Equivocal or unequivocal ? *Assessment Matters*, vol.4, 53-75. New Zealand, Massey Université

Pourtois, J.P. (1978) « Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? » – *Revue Française de Pédagogie* 44.

Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Bruxelles : Pierre Mardaga.

Prairat, P. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF

Proulx, J-P. (2005). La réforme au secondaire et les défis des enseignants ou le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation. Dans Biron, D. Cividini, M.,Desbiens, J-F. *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 159-170) Sherbrooke: Édition du CRP.

Putchta. C. and Pottter, J. (2004). *Focus group practice.* Thousand Oaks: Sage.

Py, B. et Grossen, M. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. Dans *M.Grossen et B. Py (ed), Pratiques sociales et médiations symboliques* (p.1- 21). Bern: Peter Lang.

Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Presses Universitaires de France

Reboul, O. (1998). Qu'est-ce que le jugement ? dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, p. 17-36.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

Richards, L. & Morse, J. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (2 nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Éditions De Boeck, Bruxelles.

Rondeau, D. (2003). «La délibération éthique, un outil pour la démocratisation scolaire», *Le point en administration scolaire*, p. 18-19.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, Thierry; Savoie-Zajc, L. (Eds). *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Éditions du CRP.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Vol.1 et 2. Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Éd. Du renouveau pédagogique, Montréal.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, Québec.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action,* New-York, Basic Book.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.*(Traduit par J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal, Québec:Éditions Logiques.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series in *Curriculum Evaluation*.

Speck, B.W. (1998). Unveilling some of the mystery of professionnal jugment in classroom assesment. *New Directions for Teaching and Learning, 74,* 17-31.

Stufflebeam, D. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de decision. Ottawa, NHP, 464 p.

Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational Evaluation and Decision making*, Itasca, Peacok.

Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale, 11*(3).

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages.* Montréal: Logiques.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal : Édition La Chenelière.

Tardif, M. & Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel »: Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 209-237). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux.* Collection formation et profession. Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001) Continuité et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. Éducation et Francophonie, XXIX, 1-12.

Teasdale, A. & Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometrie theory: A case of paradigm crossing? *Language Testing,* 17(2),163-184.

Terrail, J.P. (2004). *École, l'enjeu démocratique*. La Dispute/ SNÉDIT, Paris.

Timperley, H.,Wilson,A.,Barrar,H.etFung, I.(2007). *Teacher professionnal learning and developpement. Best Evidence Synthesis Iteration.* Wellington, New Zealand : Ministry of Education.

Tombari, M., & Borich, G. (1999). *Authentic assesment in the classroom*. New Jersey : Prentice-Hall.

Tourneur, Y. (1985). La certification des compétences. *Revue Mesure et évaluation en éducation.* Volume 7 numéro 4.

Travers, R.M. (1983). *How Research has changed American schools. A History from 1840 to the present,* Mythos Press, Kalamazoo, Michigan.

Trudel, L., Parent, C. et Auger, R. (2008). Développement et validation d'un test mesurant la compréhension des concepts cinématiques en physique au secondaire. *Mesure et évaluation en éducation,* 31(1), 93-120.

Turpin, F. (2004). *Démocratiser l'école au quotidien ?* PUF.

Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2e édition.* Montréal: PUM; Bruxelles: De Boeck.

Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*, 2e édition. De Boeck.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: histoire, modèles, outils.* Bruxelles: De Boeck.

Weber, (1919). Le savant et le politique. Version numérique dans le cadre de la collection *«Les classiques des sciences sociales»*.

Wenger, E, (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity* (Cambridge, U.K., Cambridge University Press).

Weiss, J. (1984) *Individualité et réussite scolaire*, Berne, Lang.

William, H. (1999). What makes a good teacher: reflexion on some characteristics central to the educational enterprise. London (Ontario). Cité par Christiane Gohier, «Mise en échec de la seduction» Dans Clermon Gauthier et Denis Jeffrey, enseigner et séduire, Québec, Presses de l'Université Laval, p.131-132.

Wiggings, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Education Leadership, 46 (7),* 41-47.

Wiggings, G. (1992). Creating Tests Worth Taking. *Educational Leardership. 49(8)*, 26-34.

Wiggings, G. (1998). *Educative Assesment : Designing Assesment ti Inform and Improve Student Performance.* San Francisco, Jossey-Bass.

Wolf, B. (1977). Fairness of selection as a function of the content and formal characteristics of test items. *Paper presented at the Third International Symposium on Educational Testing,* Leyden.

Wyatt-Smith, C., Klenowsi, V. Gunn, S. (2010). The centrality of teachers'

judgement practice in assesment : a study of standards in moderation. Assesment in Education : Principles, Policy & Practice. 17 :1, p.59-75